

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Кафедра общей психологии и конфликтологии

**ПРОФИЛАКТИКА КОНФЛИКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
УЧАЩИХСЯ ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ СРЕДНЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ
ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ**

Направление: «44.04.02 – Психолого-педагогическое образование»

Магистерская программа: «Медиация в образовании»

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой Л.А. Максимова
«__» _____ 2019 г.

Исполнитель:
Филоненко Мария Александровна,
обучающийся группы ММЕД-1701z

Научный руководитель:
Валиев Равиль Азатович,
канд. пед. наук, доцент кафедры
общей психологии и конфликтологии

Екатеринбург 2019 г.

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|----|
| ВВЕДЕНИЕ | 3 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАЩИХСЯ СПО ПОСРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ | 9 |
| 1.1 Теоретический анализ психологической, педагогической литературы по проблеме профилактики конфликтного взаимодействия учащихся по образовательным программам среднего профессионального образования .. | 9 |
| 1.2 Конфликтное взаимодействие учащихся: содержание и структура | 17 |
| 1.3 Необходимость формирования коммуникативных навыков как средства профилактики конфликтного взаимодействия | 27 |
| ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАЩИХСЯ СПО ПОСРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ | 38 |
| 2.1. Описание методов и условий проведения эмпирического исследования | 38 |
| 2.2 Результаты эмпирического исследования формирования коммуникативных навыков как средства профилактики конфликтного взаимодействия учащихся по программам среднего профессионального образования..... | 47 |
| 2.3 Программа по профилактике конфликтного взаимодействия учащихся по программам среднего профессионального образования посредством формирования коммуникативных навыков | 51 |
| 2.4 Результаты апробации и оценка эффективности программы по профилактике конфликтного взаимодействия учащихся по программам среднего профессионального образования посредством формирования коммуникативных навыков..... | 62 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 73 |
| СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ..... | 75 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ | 80 |

ВВЕДЕНИЕ

Система среднего профессионального образования переходная ступень от основного общего образования к высшему профессиональному, в связи с чем, имеет свою специфику, сложности и особенности. Перед преподавательским составом учреждений среднего профессионального образования стоит сложная задача подготовить не только квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена, но и сформировать всесторонне развитую личность студента со стойкой жизненной и профессиональной позицией. Проблема конфликтного взаимодействия субъектов педагогического процесса стоит наиболее остро в учреждениях среднего профессионального образования в силу многих факторов: психологические и возрастные особенности учащихся, смена специфики обучения, изменение внутреннего распорядка обучающихся. Зачастую конфликты между учащимися носят деструктивный характер и приобретают крайнюю форму – физическое взаимодействие с нанесением ущерба здоровью и имуществу.

Подавляющее большинство обучающихся в системе среднего профессионального образования – это подростки из неблагополучных семей, имеющие неустойчивую, подвижную психику, остро реагирующие на любые конфликтные ситуации. Кроме того, ускоренный темп современной жизни, проникновение во все сферы цифровых и компьютерных технологий, гаджетов, уход от реального к виртуальному общению породил проблему мирового масштаба – дефицит человеческих взаимоотношений. Недостаточное развитие коммуникативных навыков способствует возникновению конфликтов в среде образовательных учреждений среди учащихся.

Согласно Федеральному Государственному Образовательному Стандарту выпускник общеобразовательного учреждения - это уважающий мнение других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать. В связи с этим, вопросы

профилактики конфликтного взаимодействия наиболее актуальны как для руководителей, так и для всего педагогического состава средних профессиональных учреждений. Однако на данном этапе перед образовательными организациями встает новая проблема – недостаточная оснащенность методическими разработками по профилактике конфликтов среди учащихся средних профессиональных учреждений посредством формирования коммуникативных навыков.

В тоже время, проблема формирования коммуникативных навыков относительно мало изучена в отечественных и зарубежных исследованиях, хотя приоритетной деятельностью учащихся данного возраста является общение. По мнению большинства специалистов, именно коммуникативные навыки становятся основой как для достижения высоких результатов в личностном развитии, так и в учебной деятельности.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена потребностью учреждений среднего профессионального образования в профилактике конфликтного взаимодействия учащихся; недостаточной разработанностью методических приемов формирования коммуникативных навыков как средства профилактики конфликтов подростков; ориентацией на приоритет всесторонне развитой личности и недостаточным использованием технологий по развитию коммуникативных навыков. В поисках средств по преодолению данных противоречий возникает острая необходимость в разработке программ по профилактике конфликтного взаимодействия учащихся по программам среднего профессионального образования посредством развития коммуникативных навыков

Проблема исследования заключается в ответе на вопрос: каковы возможности профилактики конфликтного взаимодействия обучающихся посредством формирования коммуникативных навыков?

Актуальность и значимость рассматриваемой проблемы, ее недостаточная теоретическая и практическая разработанность послужили основанием для определения темы исследования: «Профилактика

конфликтного взаимодействия учащихся по программам среднего профессионального образования посредством формирования коммуникативных навыков».

Объект исследования – конфликтное взаимодействие учащихся по программам среднего профессионального образования.

Предмет исследования – коммуникативные навыки как средство профилактики конфликтного взаимодействия учащихся по программам среднего профессионального образования

Цель исследования – определить, теоретически обосновать и выявить возможность использования коммуникативных навыков как средства профилактики конфликтного взаимодействия учащихся по программам среднего профессионального образования.

Гипотеза психолого-педагогическими условиями формирования коммуникативных навыков подростков, которые обеспечивают устойчивый характер умений и навыков, переход их в привычки, а затем в личностные качества, являются:

- формирование понимания значимости коммуникативных навыков для достижения успешности в современном обществе;
- включение обучающихся в деятельность, направленную на приобретение коммуникативного опыта;
- организация рефлексии коммуникативного опыта и самооценки сформированных личностных результатов;
- позитивное подкрепление коммуникативной активности со стороны педагогов и родителей.

Исходя из вышеизложенного, перед нами были поставлены следующие задачи:

1. Провести анализ психологической, педагогической литературы по проблеме профилактики конфликтного взаимодействия учащихся по образовательным программам среднего профессионального образования;

2. Проанализировать сущность конфликтного взаимодействия учащихся;

3. Раскрыть необходимость формирования коммуникативных навыков как средства профилактики конфликтного взаимодействия;

4. Организовать и провести эмпирическое исследование уровня сформированности коммуникативных навыков обучающихся;

5. Разработать и апробировать программу по профилактике конфликтного взаимодействия учащихся по программам среднего профессионального образования посредством формирования коммуникативных навыков. Теоретико-методологическая база исследования:

- концептуальные положения деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.),

- основные идеи личностно-ориентированного подхода (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, В.В. Горшкова, В.В. Давыдов, А.Т. Тряпицина и др.) и личностно-деятельностного подхода в воспитании (И.А. Зимняя, В.А. Сластёнин и др.),

- положения о коммуникации, коммуникативных навыках (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Т.А. Ковалев),

- изучение коммуникативных навыков подростков и юношей (Е.М. Дубовская, Р.Л. Кричевский, О.Б. Крушельницкая и др.),

- изучение проблемы формирования и развития коммуникативных навыков подростков и юношей (В.В. Архипов, Т.Е. Вежевич, И.В. Инякина, Н.Г. Мокшина, В.Б. Сбитнева, Г.В. Старкова и др.).

Методологические основы исследования: теоретическую базу исследовательской работы составили федеральные государственные стандарты и федеральные законы, нормативно-правовые акты, энциклопедии и словари, труды отечественных и зарубежных авторов.

На разных этапах исследования для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования**: теоретические – анализ психолого–педагогической литературы, контент-анализ основных понятий,

обобщение; эмпирические – анкетирование, наблюдения, письменный и устный опрос, тестирование с целью определения уровня сформированности коммуникативных навыков обучающихся, педагогический эксперимент для проверки эффективности апробации программы, направленной на профилактику конфликтного взаимодействия посредством формирования коммуникативных навыков; статистические методы математической обработки количественных данных исследования.

Новизна исследования: в отличие от существующих программ, в данном исследовании разработана, апробирована и эмпирически проверена система условий формирования коммуникативных навыков подростков, построенная на основе концептуальных положений деятельностного и личностно-ориентированного подходов, в основу которой заложен механизм последовательной интеграции личностных качеств; в отличие от существующих программ, которые в основном направлены на подростков, применяемая в рамках данного исследования система условий включает и другие субъекты образования – педагоги и родители, которые выполняют подкрепляющую функцию в формировании коммуникативных навыков подростков.

Практическая значимость исследования: психолого-педагогические условия формирования коммуникативных навыков подростков, основываются на положениях деятельностного и личностно-ориентированного подходов, могут быть использованы педагогом-психологом, психологической службой образовательного учреждения с целью формирования и развития коммуникативных навыков подростков, а также личностных и коммуникативных универсальных учебных действий подростков.

Практическая значимость исследования: заключается в систематизации и закреплении полученных знаний, а также их углубление в соответствии с заданной исследованием темой. Теоретическая основа данного исследования в дальнейшем будет использоваться при выполнении магистерской

диссертации, а знания, полученные в ходе анализа научно-методической литературы по теме «Профилактика конфликтного взаимодействия учащихся по программам среднего профессионального образования посредством формирования коммуникативных навыков», будет широко применяться на базе ГБПОУ СО «УрТАТиС» г. Екатеринбург.

Структура работы: исследовательская работа состоит из содержания, введения, основной части работы, которая включает в себя две главы, сформулированных выводов, заключения и списка литературы.

База исследования: ГБПОУ СО «Уральский техникум автомобильного транспорта и сервиса».

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАЩИХСЯ СПО ПОСРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ

1.1 Теоретический анализ психологической, педагогической литературы по проблеме профилактики конфликтного взаимодействия учащихся по образовательным программам среднего профессионального образования

Проанализировав социально-психологические особенности, способствующие возникновению склонности к конфликтным ситуациям у учащихся подросткового и юношеского возраста, изучив особенности проведения социально-педагогической работы в учебных заведениях, целесообразно охарактеризовать основные методы, формы и средства работы по коррекции конфликтного поведения среди обучающихся [23].

При профилактике конфликтного поведения среди обучающихся, социальный педагог использует методы различных отраслей практической деятельности. Обобщая ведущий педагогический опыт специалистов, можно утверждать, что при осуществлении социально-педагогической деятельности с конфликтными учениками, самыми распространенными методами являются:

- психолого-педагогические методы: наблюдение, ведение дневника, беседа, анкетирование, интервью, тестирование, оказание психологической поддержки личности по преодолению конфликта, методы лечебной и народной педагогики; индивидуального обучения, воспитания природой, коррекция развития; самовоспитания, перевоспитания, методы самоорганизации, делового общения, тренинга; социометрии, генерации настроения, биографический метод, убеждения, музыкотерапии, методы воспитания личности в коллективе (организация, самоуправления, традиции,

изучение перспектив), тесты (способностей, личностные опросники, достижений), проективные и рисунку методики [18];

- психокоррекционные методы: психогимнастика, игровая коррекция, игровая терапия, арт - терапия, социально-психологический и поведенческий тренинги;

- метод психологического консультирования (эмпатийного слушания, интерпретация, идентификация, фасилитация, выдвижение гипотез);

- метод психотерапии (суггестопедия, самовнушение, рационализация, психоанализ, групповая терапия, поведенческая терапия, семейная психотерапия).

- учебные методы (словесные, наглядные, практические);

- воспитательные методы (положительный пример, приучения, убеждение, внушение, организация успеха, методы самовоспитания); [10]

- социально-педагогические методы: методы социального воспитания (мотивирования и вовлечения в деятельность, метод репродуцирования, закрепления и обогащения опытом, развитие творческих способностей) методы организации социально-педагогического взаимодействия (целеполагания, ценностной ориентации, организации деятельности, общения, оценки, самореализации).

Стоит рассмотреть наиболее эффективные методы работы педагога при решении разного рода конфликтов в учебно-воспитательном процессе. Среди методов решения конфликтов наибольшее распространение получили метод деловой игры и метод ролевой игры. В деловой игре больше внимания уделяется отработке взаимодействия участников игры в ситуациях конфликта, и гораздо меньше - анализа межличностных отношений, причин и мотивов поступков участников конфликтной ситуации. В ролевой игре предмет изучения составляют закономерности межличностного общения, понимаемого в единстве трех его сторон: коммуникативной, перцептивной и интерактивной. По мнению Т.А.Г. Грецова ролевая игра - это групповая дискуссия, но «в лицах», где каждому из участников предлагается исполнить

роль в соответствии с его представлениями о характере поведения участника конфликта, а также ситуации, которую предлагается разыграть [24, с. 136]. Другие участники тренинга выступают как зрители-эксперты, которые должны обсудить, чья линия поведения была правильной.

Социодрама - специальный вид психодрамы, направленный на анализ отношений между различными группами людей. Во время социодрамы анализируются определенные коллективные представления и опыт, которые обусловлены различными социокультурными особенностями (социальными, этническими, профессиональными и т.д.) [24, с. 142].

По определению А. В. Беспалько, игровая терапия - метод коррекции эмоциональных и поведенческих расстройств у детей путем привлечения их к различным игровым ситуациям [5, с. 71]. В процессе игры специалист наблюдает за поведением ребенка, дает ему определенный диагностический материал для того, чтобы предложить обучающимся такую игру и роль в ней, которая поможет ему осознать негативные аспекты своего поведения или формировать те навыки социального взаимодействия, которые могут отсутствовать.

Индивидуальное консультирование используется для коррекции общения. Педагог в процессе консультирования создает условия для того, чтобы изменить отношение ученика к собственным проблемам, осознание обучающимся важности решения собственных личностных переживаний. И.М. Богданова утверждает, что индивидуальные беседы со специалистом, подготовка к встрече с оппонентом и совместная работа в триаде («Я» - «он» - «педагог») помогают человеку осознать нерациональность своего поведения, что способствует конструктивному разрешению межличностных конфликтов [7, с. 122].

А. В. Лишин описывает следующий метод работы с конфликтными обучающимися - аутогенная тренировка, которая предполагает освоение человеком приемов мышечной релаксации, самовнушение, развитие концентрации внимания и силы представлений, умение контролировать свое

поведение [17, с. 277]. С помощью этого метода возможно управление собственным психическим состоянием, снижение ситуативной тревожности, чрезмерной конфликтности и агрессивности.

Важен самоанализ и поведение в конфликтной ситуации, который применяется во время конфликта или после его завершения. В самоанализе важно соблюдать определенные принципы: объективности, нейтральности, беспристрастности, равенства критериев, отсутствия «двойного стандарта». По мнению А. Т. Ишмуратова, самоанализ, подкрепленный самонаблюдением и самоконтролем, позволяет налаживать отношения с людьми [13, с. 20].

Итак, социально-педагогическая деятельность по решению проблемы конфликтного поведения среди обучающихся включает в себя большое количество методов, среди которых можно выделить следующие виды профилактики:

- через игру (больше используется с детьми младшего возраста, но, иногда, и в работе с подростками и юношами);
- через творческое самовыражение (рисование, подкрепление может применяться с помощью реальных стимулов (непосредственное влияние), или с помощью жестов, символов, условных знаков (косвенное влияние);
- через сублимацию конфликтности и агрессии в социально приемлемую деятельность, например, спорт;
- через общение в группе сверстников с теми же проблемами, установления социальных связей с ними через взаимодействие;
- через усвоение примера поведения, демонстрируется авторитетным взрослым (например, актер, играющий в боевиках, рассказывает, что в жизни почти никогда не конфликтует для достижения цели) [12].

Профилактическое коррекционное влияние должно носить не эпизодический, а системный и комплексный характер, сочетать в себе элементы приемов и упражнений по различным направлениям социальной работы, которую целесообразно проводить как в индивидуальном порядке,

так и в группе, а иногда и при участии семьи. Количество занятий с конфликтными обучающимися должно быть не менее нескольких раз в неделю, продолжительностью 1-1,5 часа. Разрабатывая социально-педагогическую технологию индивидуально-групповой профилактической работы с конфликтными обучающимися в общеобразовательном учреждении, необходимо выделить такие этапы работы:

1. Формирование и исследование банка данных конфликтных обучающихся. Педагог формирует банк данных обучающихся с повышенным уровнем конфликтности, который дополняется сведениями, полученными самым педагогом из различных источников.

2. Разработка карты конфликтности обучающихся в образовательном учреждении. Ее цель - конкретизация общих тенденций роста уровня конфликтности среди учащихся в данном учреждении. Педагог реализует диагностические технологии и различные методы исследования социальных ситуаций для ее определения.

3. Исследование источников информации о конфликтных учениках в образовательном учреждении. Социальный педагог, осуществляя свою работу в рамках педагогической этики, профессиональной конфиденциальности и тайны, должен организовать интенсивный обмен, сбор информации о проблемных детей. Источниками такой информации могут быть: учителя, классный руководитель, психолог, родители [23].

4. Разработка схем организации контактов с детьми и родителями. Важна установка доверительно-уважительного тона отношений с конфликтными учениками в условиях учреждения, адекватного отношения к их проблемам и возможным трудностям; в налаживании обратной связи с подростковой средой и их ближайшим окружением (педагогами, родителями и др.) путем различных опросов, анкет, интервью; нерегламентированному общению с учениками.

5. Консультирование - выступает в деятельности социального педагога в качестве инструмента организации контактов с потенциальным клиентом и

способа оказания помощи и социально-педагогической поддержки ученику, который переживает определенные проблемы, что, возможно, вызывают конфликтность.

6. Разработка профилактической работы. Осуществляется на основе возможностей эффективного взаимодействия социального педагога и конфликтного ученика [7, с. 278].

Специалисты социально-педагогической и психологической деятельности достигли больших успехов в обучении некоторых обучающихся «контролю над своим гневом» и агрессивными импульсами. В.И. Журавлев описывает так в методы решения проблемы: 1. Определить проблему как можно подробнее. 2. Составить список возможных решений. 3. Оценить возможный успех каждого решения. 4. Выбрать лучший вариант и начать его реализовывать. 5. Оценить успех выбранного решения и, если нужно, внести поправки в поведение [11, с. 346].

Весомым фактором по предотвращению конфликтов в учебных заведениях является введение в учебно-воспитательный процесс специальных курсов для распространения знаний учащихся по конфликтологии. Эти курсы будут способствовать воспитанию в личности ученика эмпатии, рефлексии, устойчивости перед стресс факторами, коммуникабельности.

Управлению конфликтом должна предшествовать стадия его диагностики, то есть определение основных составляющих конфликта, причин его возникновения. Для выявления причин конфликта можно использовать и метод картографии конфликта, суть которого заключается в графическом отображении составляющих конфликта, в последовательном анализе поведения участников конфликтного взаимодействия, в формулировании основной проблемы, потребностей и опасений участников, способов устранения причин конфликта. Этот метод разработан Х. Корнелиусом и Ш. Фэйр [16, с. 42].

Применение метода картографии конфликта позволяет определить субъектов конфликтного взаимодействия, представить предмет конфликта (взаимоотношения в коллективе), потребности и опасения участников.

С. В. Баныкина считает, что, решая конфликтную ситуацию, социальному педагогу необходимо [4, с. 75] : 1) Установить действительных участников конфликтной ситуации; 2) Изучить, насколько это возможно, мотивы, цели, способности, особенности характера, профессиональную компетентность всех участников конфликта; 3) Изучить существующие в конфликтной ситуации межличностных отношений участников конфликта; 4) Определить истинную причину возникновения конфликта; 5) Выявить отношение к конфликту лиц, не участвующих в конфликтной ситуации, но заинтересованных в его положительном разрешении; 6) Определить и применять способы разрешения конфликтной ситуации: которые были бы адекватны характеру его причин; учитывали бы особенности лиц, вовлеченных в конфликт; соответствовали бы целям улучшения межличностных отношений и способствовали развитию коллектива [7].

Эффективным средством профилактики конфликтов является применение тренингов профилактики конфликтного поведения среди обучающихся. Основными задачами тренинга преодоления конфликтности являются: обучение обучающихся конструктивным формам поведения; формирование навыков самоконтроля и саморегуляции своих эмоциональных состояний; снятие чрезмерного напряжения и тревожности; расширение спектра эмоционального реагирования и умений конструктивного социального взаимодействия [30].

Тренинг строится на использовании активных (овладение техниками ауторелаксации и саморегуляции для сдерживания и снятия импульсов, которые приводят к возникновению конфликтных ситуаций, использование подвижных игр и упражнений), когнитивных (формирование у обучающихся способности к анализу ситуации, своих переживаний, до логического поиска путей разрешения конфликтов неагрессивными методами) и

бихевиористических (ролевое разыгрывание критических жизненных ситуаций, обучения конструктивным формам поведения, альтернативным конфликтов) способов профилактики. Такое построение тренинга обуславливает и выбор методов работы: беседы, этюды, ролевое проигрывание моделей желаемого поведения в различных жизненных ситуациях, физические упражнения и подвижные игры, изобразительная деятельность, техники ауторелаксации [11].

Также профилактике конфликтов среди обучающихся способствует разработка и распространение памяток, которые можно использовать с целью профилактики и решения конфликтов во время учебно-воспитательного процесса.

Итак, умелое использование педагогического инструментария педагога является важным условием эффективности работы с конфликтными обучающимися и неотъемлемой составляющей его профессионального мастерства. Педагог обладает достаточным арсеналом воспитательных методов и средств, однако положительный результат в работе с обучающимися, которые имеют повышенный уровень конфликтности может быть получен, прежде всего, благодаря комплексной системе профилактической и коррекционной работы не только с отдельными учениками на основе индивидуального подхода к каждому воспитаннику, но и с их родителями и педагогическим коллективом учреждения. Стоит отметить о необходимости постоянного обновления и дальнейшего совершенствования форм, средств и методов социальной работы. Это возможно путем сотрудничества с различными субъектами социально-педагогической деятельности, проведения научно-практических семинаров, обобщения лучшего педагогического опыта специалистов и тому подобное.

1.2 Конфликтное взаимодействие учащихся: содержание и структура

Конфликтность личности понимается как интегральное свойство, которое проявляется через частоту вступления в межличностные конфликты и характер когнитивного, эмоционального, поведенческого реагирования в них. При устойчивой высокой конфликтности человек становится постоянным инициатором напряженных отношений с окружающими [10, с. 399]. Обобщая определение конфликтности личности (М. Пиренн, Ю. Черненький, В. Шейнов), исследовательница А. Чайковская отмечает, что конфликтность является системным сложным свойством личности, которая включает комплекс психических свойств, а именно:

- неадекватную (завышенную или заниженную) самооценку своих возможностей и способностей, которая идет в разрез с оценками окружающих, что и вызывает конфликт;
- стремление доминировать, где это возможно и невозможно;
- консерватизм мышления, взглядов, убеждений, нежелание преодолеть устаревшие традиции;
- лишняя принципиальность и прямолинейность в высказываниях и мыслях, стремление сказать то, что является, по мнению личности, правдой, другому в глаза, несмотря ни на что;
- определенный набор эмоциональных качеств личности: тревожность, агрессивность, упрямство, раздражительность [9, с. 252].

По мнению А. Чалой, конфликтная личность характеризуется значительной конфликтогенностью, что имеет глубоко внутреннюю детерминацию, и негативно влияет на все аспекты жизнедеятельности человека и его межличностное взаимодействие [10, с. 400]. Конфликтность определяется как перманентная черта личности, которая аккумулируется ее природными задатками и социальным опытом. Такое определение можно найти в работах В. Илийчука, Л. Петровской, В. Ващенко. При этом, как отмечает А. Чалая, конфликтность личности формируется в результате

комплексного действия различных детерминант - личностных (темперамент, уровень агрессивности, уровень притязаний, актуальное эмоциональное состояние, акцентуация характера и т.д.), социально-психологических (социальные установки, ценности, отношение к оппоненту, направленность во взаимодействии «на себя» и т.д.), а также социальных факторов, в частности условий жизни и деятельности, социального окружения, общего культурного уровня [10, с. 400].

Взаимное усиление действия внешних и внутренних факторов конфликтности личности способствует ее закреплению и трансформации в деструктивную форму, которая не способствует гармоничному развитию личности, особенно остро проявляясь в подростковом и юношеском возрасте. В подростковом и юношеском возрасте конфликты чрезвычайно ярко выражены и являются обязательным атрибутом этих возрастных периодов [3, с. 95]. В современной психологической литературе подростковый и юношеский возраст оценивается как один из критических периодов развития. Он связан с кардинальными преобразованиями в области сознания, деятельности, системе взаимоотношений индивида [13].

Конфликтность подростков и юношей, по свидетельству А. Чайковской, отличается рядом особенностей, связанных с недостаточностью их жизненного опыта и низким уровнем самокритики, неспособностью к адекватной оценки жизненных обстоятельств, повышенной эмоциональной возбудимостью, импульсивностью, двигательной и вербальной активностью, обостренным чувством зависимости, стремлением до вступления определенного статуса в референтной группе, негативизмом, неуравновешенностью возбуждения и торможения [8].

При этом, как отмечает А. Чайковская, подростковая склонность к конфликтности может объясняться не только эмоциональными и физиологическими возрастными изменениями. Одной из характеристик неустойчивого, дискомфортного положения подростка является недостаточная сформированность его социальных навыков, способствующих

успешной социализации. Недостаточно сформированные социальные навыки, усиленные социально экономической незащищенностью, часто являются причиной, которая влияет на повышенную агрессивность, конфликтность подростка, на его желание любыми средствами компенсировать свое недовольство жизнью [9, с. 252].

Подростки сталкиваются с целым рядом противоречивых позиций и внутренних колебаний между зависимостью и независимостью, ролью ребенка и взрослого [9, с. 252].

По мнению М. Коць, основным содержанием подросткового и юношеского возраста является переход от детства к взрослости. На всех направлениях, отражая этот процесс происходит становление качественных новообразований в результате перестройки организма, трансформации взаимоотношений с взрослыми и ровесниками, освоения новых способов социального взаимодействия, содержания морально-этических норм, развития самосознания, интересов, познавательной и учебной деятельности [5, с. 163].

Взросление подростков и юношей связано с потребностью самоутверждении, что выражается в стремлении быть самостоятельным, независимым, свободным; желании принять на себя права и обязанности взрослого человека. Реализация этой необходимости может наталкиваться на неблагоприятные условия семейной среды, что приводит к возникновению споров и даже конфликтных ситуаций между подростками и юношами с родителями [1, с. 117]. По утверждению М. Коць и И. Мудрака, в начале подросткового периода складывается ситуация появления противоречий - если у взрослого сохраняется отношение к подростку еще как к ребенку. Такое отношение, с одной стороны, вступает в противоречие с задачами воспитания детей этого возраста и развитием социальной взрослости лица, а с другой стороны, оно вступает в противоречие с представлением подростка о степени собственной взрослости и его претензиями на новые права. Именно это противоречие является источником

конфликтов и трудности в отношениях взрослого и подростка [5, с. 163]. Вместе с тем М. Коць и И. Мудрак отмечают, что протест и неповиновение подростка является средством, с помощью которого он хочет достичь изменения типа отношений со взрослыми [5, с. 163-164]. Отметим, что отношение родителей к юноше как к несамостоятельному лицу также обостряет их отношения. Все это провоцирует повышение конфликтности и агрессивности подростков и юношей, и закрепления данных личностных свойств.

В исследовании М. Коць и И. Мудрака обнаружено связь между обидчивостью и мстительностью и нетерпимостью как характерными чертами конфликтной личности. Неприятие взрослым качественно новых взаимоотношений с подростком и юношей приводит к непониманию и убеждению его в несправедливости взрослого. А на этой почве может возникнуть сознательное неприятие требований, оценок и взглядов взрослых [5, с. 164]. Обидчивость как характерная черта конфликтности подростков, по мнению М. Коць, характеризуется следующими высказываниями: «я часто обижаюсь на замечания других, даже если и понимаю, что они справедливы»; «я всегда обижаюсь, если среди награжденных за дело, в котором я участвовал, меня нет»; «меня оскорбляет недостаток внимания со стороны окружающих»; «Я обижаюсь, когда мне говорят о моих недостатках» [5, с. 164].

Р. Павелко объясняет осложнения, которые проявляются в отношениях подростков и юношей со взрослыми, противоречиями, возникающих между потребностью познать самого себя и недостаточным умением правильно анализировать свои личные проявления, между уровнем притязаний подростка, юноши и его реальным положением в коллективе, между отношением к самому себя и отношением к нему товарищей, сверстников, взрослых. Эти осложнения, как правило, проявляются в форме конфликтов, в разрыве отношений [8, с. 217]. Любая форма конфликта подростка и взрослого, заостренных реакций ребенка несет на себе отпечаток социально-

экономического положения семьи. В семьях с низким социально-экономическим статусом чаще возникают конфликты, связанные с требованиями к его вежливости, послушанию, уважению, тогда как в семьях среднего достатка родители чаще обеспокоены развитием у детей самостоятельности и инициативы. Замечено, что в семьях с низким уровнем доходов родители озабочены тем, чтобы обезопасить детей от неприятностей в школе, тогда как в семьях со средним достатком родители больше заняты успехами и достижениями детей [5, с. 165].

Среда, в которой воспитывается ребенок, обуславливает те страхи и тревоги, которые испытывают родители подростка. Если подросток растет в районе с повышенной преступностью и распространением наркомании, то, естественно, его родители будут обеспокоены именно этими вопросами. Причиной повышенной конфликтности в образовательной организации является авторитарная структура управления педагогическим процессом. Ученые А. Бодалев, Л. Криволап отмечают осложнения сферы общения подростка со взрослыми, прежде всего, с учителями, каждый из которых отличается особым стилем общения с учениками, манерой преподавания, характером требований, личностными особенностями. Исследователи установили, что «... существует довольно устойчивая зависимость между манерой поведения, которую позволяет себе педагог в общении с учениками и характером переживаний, которые при этом возникают у учащихся ... Педагоги отличаются стилем общения с учащимися, по-разному влияют на формирование характерологических качеств подростка» [8, с. 216]).

По мнению М. Коць и И. Мудрака, данные конфликты типичные и достаточно легко решаются. Главное, чтобы учитель был психологически готов к их устранению, стремился к этому и не боялся трудностей и перемен. Положительное решение таких проблем заключается в устранении причин, которые обусловили конфликтную ситуацию. Таких конфликтов не следует избегать, их необходимо решать [5, с. 166]. По мнению Л. Котлова, подростки и юноши обладают различными формами проявления

конфликтного поведения. Так, подростковому возрасту присущи личностные конфликтные формы поведения, тогда как юношескому - ситуативные. Это можно объяснить тем, что эти возрастные периоды отличаются друг от друга, а именно: личностные формы конфликтной поведения в подростковом возрасте связаны со стремлением к самовыражению, реализации собственных личностных стремлений. Преобладание ситуативных форм конфликтного поведения в юношеском возрасте можно объяснить тем, что на данном этапе появляется адекватное оценивание конфликтной ситуации, а также склонность к конструктивным путям ее решения [3, с. 98].

Итак, по мнению М. Коць, И. Мудрака, конфликтологическая активность подростков связана с постоянной переоценкой ценностей, которая происходит в процессе общения с ближайшим социальным окружением. Подросток не находит оптимального удовлетворения в общении со взрослыми, в частности родителями, учителями. Качественные сдвиги самосознания в форме возникновения представления о себе уже не как о ребенке и стремлении войти в мир взрослых является структурным центром личности в этот период развития [5, с. 165]. В юношеском же возрасте общение с окружающими закладывает основы для переоценки своих качеств и черт, позволяет осознать пределы своей идентичности и сформировать адекватную Я-концепцию.

Кроме того, как отмечает А. Чалая, деструктивная конфликтность юношей базируется на интеграции ряда других качеств, составляющих содержание личностного компонента, в частности: - неадекватные жизненные ценности и ориентации, - высокий уровень личностной тревожности и агрессивности, - значительная ригидность вместе с низкой способностью к эмпатии, - низкая личностная рефлексия в сочетании с неадекватной (завышенной или заниженной) самооценкой. Таким образом, деструктивная конфликтность молодого человека предопределяется комплексом личностных факторов, продуцирующих ее, влияние которых препятствует личностному росту и саморазвитию [10, с. 401].

По мнению Л. Котлова, конфликтность личности очень часто связана с акцентуациями характера, то есть чрезмерным развитием одних характерологических качеств за счет других [4, с. 68]. Конфликтность личности, по мнению Л. Котлова, больше присуща подросткам и юношам с демонстративной, педантичной, гипертимической, эффективно-лабильной, дистимичной акцентуацией черт характера, чем для представителей других акцентуаций. Можно предположить, что это связано с тем, что данные акцентуации характеризуются устойчивыми чертами, почти неизменными качествами личности, которые проявляются во всех поступках и действиях, в том числе и в конфликтных формах поведения [4, с. 69].

Детерминация деструктивной конфликтности как личностного качества юношей определяется взаимодействием субъективных и объективных факторов. По мнению А. Чалой, важным в понимании детерминации деструктивной конфликтности юношей является тот факт, что непосредственные причины того или иного поведения связаны с рядом противоречий общества, микросреды и самой личности. Основным из них является противоречие между требованиями общества и стремлениями молодой личности к развитию и самореализации. Объективные условия создают потенциальную возможность возникновения конфликтности у юношей, которая может перейти в реальность только в сочетании с субъективными факторами [10, с. 401].

Среди субъективных факторов особое место занимает склонность личности к выбору негативной, разрушительной тенденции поведения в конфликтной ситуации. Она определяет и то, как молодой человек будет воспринимать ситуацию, которая возникла, как она будет оценивать поведение другого человека. Субъективная сторона возникновения и закрепления деструктивной конфликтности связана с теми индивидуальными особенностями человека, побуждающими его быть склонным к устойчивому конфликтному поведению в определенной ситуации межличностного общения. Одной из таких особенностей является переживание юношей

нерешенного внутриличностного конфликта. Будучи несостоятельным конструктивно решить внутриличностный конфликт, юноша закрепляет в своем «Я» дисбаланс между моральными ценностями и глубинными влечениями и переживаниями, давая почву для проявления деструктивной конфликтности в поведении [10, с. 401]. Создается замкнутый круг, когда личность, попадая в неадекватные формы межличностного взаимодействия, подкрепляет конфликтность как личностное качество, а дальше юноша как носитель конфликтности представляет во взаимоотношениях с окружающими то поведение, которое негативно отражается на всем участникам взаимодействия и усложняет их взаимоотношения [10 с. 402].

Практика показывает, что подростки и юноши, которые не умеют конструктивно решать возникающие конфликты, ведут себя агрессивно, проявляют конфликтные черты своей личности, и в их отношениях с окружающими (ровесниками или взрослыми) преобладают деструктивные тенденции. В соответствии с указанным для снижения остроты подобных явлений и увеличения роли производительного решения межличностных конфликтов, снижение конфликтности личности необходимо усилить в структуре педагогического процесса психологического сопровождения подростков и юношей [25].

Анализируя особенности подростковой и юношеской конфликтности, А. Грибок сформировал пути психологической коррекции их проявлений и оптимизации межличностных отношений, которые включают:

- проведение замещения межличностных конфликтов общими для конфликтующих сторон задачами, спортивными соревнованиями, игровыми тренингами;
- нейтрализация влияния конфликтной личности на коллектив организационно-административным, коллективным и психологическим воздействием;
- организация работы консультативного пункта (силами штатных психологов и отделом воспитательной работы);

- проведение индивидуальных психологических консультаций (силами наиболее подготовленных воспитателей, юристов, психологов);

- выделение среди подростков и юношей «группы усиленного внимания» (тех, кто нуждается в коррекционных формах работы по снижению конфликтности);

- компенсация межличностного конфликта путем перевода его в плоскость коллективной дискуссии, обсуждения, когда обнародуется суть и содержание конфликта, действия сторон, мотивация участников, положительные и негативные последствия, личностная выгода от конфликта и другое [2, с. 118].

Психологическая работа с подростками и юношами, склонными к проявлениям конфликтности, по мнению И. Мельничук, должна включать использование различных техник для развития умения общаться и взаимодействовать, лишения от напряжения, агрессии, негативной эмоциональной энергии, а также упражнения для развития эмпатии, развития лучших черт своего характера [6, с. 110].

По свидетельству А. Иванова, эффективным средством оптимизации психокоррекционного влияния на конфликтных подростков и юношей является социально-психологический тренинг, который позволяет участникам получить опыт неагрессивного взаимодействия с окружающими, научиться адекватно оценивать себя и свои достижения, быть ответственным, уверенным, самостоятельным, развить эмпатию, чуткость, сформировать навыки самоконтроля [7, с. 11]. Эффективными условиями психологической работы по снижению уровня агрессивности и конфликтности подростков и юношей, по мнению А. Иванова, являются: - осмысление и осознание негативных последствий проявления агрессии и конфликтности; - содействие адекватному оцениванию собственного «Я»; - уменьшение аффективных реакций за счет развития навыков самоконтроля и объективного оценивания ситуации; - актуализация потребностей в выборе ценностных ориентиров, направленных на личностный рост и

самоопределение; - преодоления негативных личностных образований, связанных с акцентуациями характера; - актуализация значимости неагрессивных и неконфликтных социальных установок в поведении; - овладение навыками общения, альтернативным агрессивным и конфликтным [7, с. 12]. Целесообразно заметить, что при условии привлечения подростков и юношей к комплексной психологической работе по снижению личностной конфликтности и преодолению проявлений конфликтного поведения можно достичь высоких результатов в направлении оптимизации личностного развития.

Конфликтность личности является деструктивным личностным образованием, которое определяется следующим комплексом факторов: личностно-психологических (темперамент, уровень агрессивности, эмоциональное состояние (тревожность)), социально-психологических (социальные установки и ценности, отношение к оппоненту, направленность во взаимодействии, компетентность в общении, интеллект, основные тенденции поведения); социальных факторов (условия жизни и деятельности, возможности релаксации, социальное окружение, общий уровень культуры, возможности для удовлетворения потребностей и др.) [16].

Вместе с тем конфликтность личности является одной из возрастных характеристик в подростковом и юношеском возрасте. Анализ причин формирования конфликтности подростков и юношей позволяет выделить ее психологические детерминанты, среди них главными выступают отсутствие эмпатии, неадекватный уровень притязаний и ценностных ориентаций, низкий уровень рефлексии и неадекватная самооценка, акцентуации характера и темперамента. Установлено, что у подростков конфликтность личности обусловлена противоречиями взаимоотношений со взрослыми, которые игнорируют стремление подростка «быть взрослым» и являются несправедливыми в отношениях с ним. Конфликтность юношей тесно связана с внутренним миром и становлением самосознания, которое является главной задачей данного возрастного периода. Возникая на основе

внутриличностного конфликта, общая конфликтность юношей значительно влияет на их отношения с окружающими. Поскольку подростки и юноши в большинстве своем не умеют конструктивно решать возникающие конфликты, проявляют конфликтные черты своей личности, актуализируется важность психологического сопровождения развития их личности и отмечается действенность привлечения подростков и юношей к тренинговым формам работы. Отмечено, что для большей успешности психологической работы с конфликтными подростками и юношами является комплексное решение проблемы, включающей снижение их конфликтности как личностного свойства и преодоления проявлений конфликтного поведения.

1.3 Необходимость формирования коммуникативных навыков как средства профилактики конфликтного взаимодействия

В современном мире актуальна проблема условий формирования коммуникативных навыков подростков, поскольку социальная реальность требует от подрастающего поколения качеств коммуникативной личности. Это является одной из государственных задач. (В.В. Архипов, Т.Е. Вежевич, И.В. Инякина, Н.Г. Мокшина, В.Б. Сбитнева, Г.В. Старкова и др.).

В настоящее время проблема формирования коммуникативных навыков подростков в психологии раскрыта не полностью с точки зрения психолого-педагогических условий. Для наиболее эффективного формирования коммуникативных навыков у обучающихся требуется изучить имеющий опыт формирования коммуникативных навыков обучающихся.

Анализируя проблему формирования коммуникативных навыков подростков, были выявлены педагогические условия формирования данных навыков обучающихся. Анализируя имеющийся педагогический опыт, педагогические условия и психологические знания о коммуникативных навыках обучающихся, приведя данные знания в систему, будут

сформулированы основные психолого-педагогические условия формирования коммуникативных навыков подростков [3].

Понятие условия является общенаучным. Любой процесс происходит при каких-либо внешних обстоятельствах – условиях. Условия формируются и задаются в зависимости от ситуации, цели процесса, задач. Понятие условия имеет достаточно много формулировок и определений. Например, условия – это «обстоятельство, от которого что-нибудь зависит», или условия – это «данные, требования, из которых следует исходить», или «обстановка, в которой происходит осуществляется что-нибудь» [46]. В данной работе под условиями будем понимать определенные обстоятельства внешние или внутренние, которые задают процессу, деятельности определенное направление, и в которых данный процесс осуществляется.

Проблемой формирования коммуникативных навыков обучающихся является создание определенных условий для наиболее эффективного их формирования. В настоящее время в науке рассмотрены различные педагогические условия формирования коммуникативных навыков в подростковом и юношеском возрасте. Для наибольшего понимания педагогических условий выделены ряд положений: условия являются составным элементом педагогической системы; педагогические условия содержат возможности образовательной и материально-пространственной среды, влияющих на функционирование педагогической системы; педагогические условия содержат внутренние и внешние элементы, реализация правильно подобранных педагогических условий обеспечивает развитие и эффективность педагогической системы. Н.В. Ипполитова и Н.С. Стерхова в своей статье анализируют понятие педагогические условия и предлагают следующее определение: «педагогические условия - один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих её эффективное функционирование и развитие» [19].

Педагогические условия делятся на организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические условия. Организационно-педагогические условия рассматриваются с нескольких позиций: совокупность возможностей содержания, методов и форм педагогического процесса, влияющих на решение задач данного процесса; комплекс мер воздействия, который лежит в основе управления педагогической системы; комплекс мер един, что обеспечивает эффективность решения образовательных задач; функция – управление процессуальным аспектом педагогической системы; совокупность условий подбирается с учетом структуры реализуемого процесса.

Дидактические условия – «выступают как результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей». Главная функция таких условий выбор и реализация возможностей педагогического взаимодействия, обеспечивающих решение образовательных задач [17].

Другой вид педагогических условий – это психолого-педагогические условия. Под ними понимается «условия, которые призваны обеспечить определенные педагогические меры воздействия на развитие личности субъектов или объектов педагогического процесса, влекущее в свою очередь повышение эффективности образовательного процесса» [19]. Данные условия характеризуются следующими признаками: комплекс возможностей образовательной и материально-пространственной среды, которые способствуют эффективности педагогического процесса; комплекс мер направленные изначально на развитие личности субъекта педагогической системы; функция – организация такого педагогического взаимодействия, которое воздействует на развитие и преобразование определенных характеристик личности; данные условия подбираются с учетом структуры преобразуемой личностной характеристики субъекта педагогического процесса.

Итак, под психолого-педагогическими условиями будем понимать определенные обстоятельства (внешние и внутренние), обеспечивающие педагогические меры, которые влияют, прежде всего, на развитие личности субъекта образования.

В Федеральном государственном образовательном стандарте обозначены «Психолого-педагогические условия реализации основной образовательной программы», в которых указываются конкретные параметры условий. В целостном педагогическом процессе психолого-педагогическими условиями являются:

- обеспечение преемственности содержания и форм организации образовательного процесса на всех ступенях общего образования с учётом специфики возрастного психофизического развития обучающихся;
- формирование и развитие психолого-педагогической компетентности участников образовательного процесса;
- обеспечение вариативности направлений и форм, а также диверсификации уровней психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса. [48]

Исходя из данных условий, особо важными для данной работы и для разработки психолого-педагогических условий формирования коммуникативных навыков обучающихся являются следующие моменты: учет возрастного развития, вариативность направлений и форм реализации условий; то есть, психолого-педагогические условия – это определенные обстоятельства (внешние и внутренние), обеспечивающие педагогические меры, которые влияют, прежде всего, на развитие личности субъекта образования, учитывают возрастное развитие и вариативность направлений и форм реализации [6].

В.Б. Сбитнева в своей диссертации «Педагогические условия развития коммуникативных навыков подростков в детском общественном объединении» выделяет следующие условия развития: систематическое вовлечение подростков в специально организованную деятельность,

направленную на приобретение коммуникативного опыта; использование в деятельности детского общественного объединения технологии социального проектирования с предоставлением каждому подростку возможности реализации различных позиций членов объединения (от организатора до исполнителя); осуществление систематического педагогического мониторинга динамики развития коммуникативных навыков обучающихся. Исходя из определения психолого-педагогических условий, заявленные автором условия, частично являются и психолого-педагогическими, так как данные условия воздействуют на личность ученика (деятельность, направленная на приобретение коммуникативного опыта).

Первым педагогическим условием является вовлечение ученика в специально организованную деятельность, направленную на приобретение коммуникативного опыта. В.Б. Сбитнева говорит о том, что «именно деятельность выдвигает коммуникативно развитую личность». К.К. Платонов считает, что «любые качества личности развиваются только в процессе той деятельности, для выполнения которой нужны, и в процессе которой они, следовательно, активизируются». В экспериментальной работе использовались различные виды деятельности в детском общественном объединении: гражданско-правовая, исследовательская, краеведческая, туристско-спортивная, журналистская, досуговая деятельность, художественное и прикладное творчество и др. При включении подростка в данные виды деятельности у них формируются и развиваются потребность искать и находить правильные решения, отстаивать свое мнение, нести ответственность за свои слова и действия, развиваются качества ответственности, требовательности, принципиальности по отношению к себе и другим, все это способствует формированию не только коммуникативных навыков, но и лидерской позиции [18].

Вторым условием является использование технологии социального проектирования с предоставлением подростку возможности реализации различных позиций (от организатора до исполнителя). Автор считает, что

различные виды деятельности, в которые включается подросток при работе над социальным проектом, располагают большим резервом для развития коммуникативных навыков. В ходе эксперимента были использованы деловые игры, одна из них — это «Твой проект». В ходе проекта создавались условия, позволяющие почувствовать подростку себя успешным. Ситуация успеха для подростка складывается из актуализации той деятельности, в которой у него есть навыки, которую он хорошо умеет выполнять, но и обязательным становится обучение другим видам деятельности. При достижении ситуации успеха подросток старается повторить её, ищет возможности реализации деятельности, где он достиг успеха. Он обретает уверенность в собственных силах, у него повышается мотивация достижения, отношения с окружающими развиваются и улучшаются.

Также, в ходе эксперимента были организованы занятия по специально разработанной программе «Лидер», это является дополнительной возможностью включения подростков в различные виды деятельности. В данной программе предоставляется «возможность реализовать способности, попробовать себя в роли лидера, осознать значимость этой роли для себя, повысить уровень своих коммуникативных навыков» [37]. Помимо этого, реализовывались «часы общения», которые направлены на воспитание нравственных ценностей у подростков [7].

Подводя итог по реализации педагогических условий в рамках научной работы, можно сделать вывод о том, что некоторые представленные педагогические условия также являются и психолого-педагогическими. Вовлечение подростка в специально организованную деятельность, направленную на приобретение коммуникативного опыта направленно, прежде всего, на личность подростка, включение его в специально-организованную деятельность исходит из концепции о деятельностном подходе. Таким образом, одним из психолого-педагогических условий формирования коммуникативных навыков подростков может выступать

условие вовлечения подростка в специально организованную деятельность, направленную на приобретение коммуникативного опыта.

Другой подход к условиям формирования коммуникативных навыков обучающихся в деятельности детских общественных организациях предлагает Г.В. Старкова: разработка и реализация модели формирования коммуникативных навыков обучающихся в деятельности детской общественной организации; педагогическое сопровождение субъект-субъектного взаимодействия членов детской общественной организации, мотивирующего обучающихся на проявление и развитие коммуникативных навыков; вовлечение обучающихся в разные по содержанию виды деятельности, позволяющие успешно проявить лидерские качества, при постоянном мониторинге их сформированности; постепенное усложнение форм участия обучающихся в общественно значимой деятельности: от социальной пробы, к социальной практике и к социальному проектированию. Представленные условия также частично являются психолого-педагогическими за счет использования мотивационного компонента личности, привлечение различных форм деятельности и её усложнение [12].

Первое условие – это разработка модели формирования коммуникативных навыков в рамках детской общественной организации. Г.В. Старкова разработала модель, которая состоит из следующих компонентов: ориентационный, содержательно-деятельностный, контрольно-аналитический и результативный. Ориентационный компонент содержит методологические подходы и принципы реализации процесса. Содержательно-деятельностный компонент включает содержание программы детской общественной организации, а также формы и методы деятельности, направленные на формирование коммуникативных навыков обучающихся. Для формирования коммуникативных навыков использовались следующие формы: ситуационно-ролевые, деловые и интеллектуальные игры, социальное проектирование, коллективное творческое дело, дистанционное и интерактивное обучение. Используются методы товарищеского побуждения,

убеждения, приучения, рефлексии и т.д. Контрольно-аналитический компонент — это мониторинг текущих и итоговых данных о формировании коммуникативных навыков. Компонент результата выражается в уровне сформированности коммуникативных навыков обучающихся. На основе данной модели строится вся работа по формированию коммуникативных навыков в детской общественной организации [25].

Другим условием является педагогическое сопровождение субъект-субъектного взаимодействия членов детской общественной организации, мотивирующего обучающихся на проявление и развитие коммуникативных навыков. Педагогическое сопровождение данного процесса имеет три компонента: компетентность педагогов в работе с учениками, обеспечение готовности обучающихся развивать свои коммуникативные навыки и педагогическое структурирование системы коммуникационного процесса. Основной формой субъект-субъектного взаимодействия в данной работе — это ситуационно-ролевая игра [33].

Третье условие — это вовлечение в разные по содержанию виды деятельности, позволяющие проявить коммуникативные навыки. В данном случае используются различные виды деятельности в рамках детской общественной организации и реализуемой модели. Так, например, используется социально значимая деятельность. Данная деятельность и её усложнение является четвертым условием формирования коммуникативных навыков. Усложнение деятельности начинается с социальной пробы, переходя к социальной практике, заканчивая социальным проектом. Важным принципом проектирования является взаимодействие педагогов и обучающихся, поскольку именно педагог определяет ту долю самостоятельности, к которой он готов. В случае детской общественной организации проводилась образовательная программа, посвященная теоретическим основам проектирования и его практическому применению.

Таким образом, к психолого-педагогическим условиям можно отнести мотивационный компонент условий, использование различных форм

деятельности и её усложнение. Если сравнивать концепцию условий В.Б. Сбитневой и концепцию Г.В. Старковой можно сделать вывод о том, что оба ученых опираются на деятельность обучающихся, авторы в данном случае её организуют. Но в условиях Г.В. Старковой указывается на разнообразие деятельности и усложнение её форм. Помимо этого, Г.В. Старкова использует и мотивационный компонент при реализации условий.

Педагогические условия, представленные выше, реализуются в рамках детских общественных организациях (объединениях). Т.Е. Вежевич предлагает педагогические условия, реализуемые в рамках летнего оздоровительного лагеря. Автор предлагает следующие условия: использование эффективных педагогических технологий управления процессом развития личности, основанные на педагогике сотрудничества; отбор и постоянное обогащение содержания различных видов творческой деятельности, ориентированных на высокие социальные ценности; создание временного или постоянного поля самоактуализации в образовательном пространстве для социального развития личности при её максимальной индивидуализации. В данном случае представленные условия явно указывают на развитие личности обучающихся (использование эффективных педагогических технологий управления процессом развития личности; самоактуализация для социального развития личности при её максимальной индивидуализации), что является основным компонентом психолого-педагогических условий [14].

В ходе экспериментальной работы была использована модель учебного процесса, стимулирующая развитие коммуникативных навыков учащихся, основанная на педагогике сотрудничества. В данной модели менялась позиция ученика и учителя – ученик становится «сотворцем» процесса, а учитель обеспечивает педагогическую поддержку. Учебный процесс включает методы открытого диалога (возможность выражать свои мысли на уроке и вне его), поисковый метод, метод проблемного изложения, исследовательский, импровизация, театрализация, метод игры. Форма

учебного процесса – это урок, способствующий развитию коммуникативных навыков. В данном случае используются нестандартные уроки, такие как деловая игра, урок-КВН, урок-театр, урок поиска истины, урок-путешествие, защита творческого проекта и др.

Другое педагогическое условие формирования коммуникативных навыков - отбор и постоянное обогащение содержания различных видов творческой деятельности, ориентированных на высокие социальные ценности – включало в себя занятия школы дополнительного образования, которые использовали методы изобразительного и прикладного искусства, музыки, танца, театра, книги и др.

Условие создания временного или постоянного поля самоактуализации в образовательном пространстве для социального развития личности при её максимальной индивидуализации реализуется через коллективно-творческую деятельность, которая дает возможность реализовать потребность в проявлении себя, самоутверждении, саморазвитии. Достигнутая ситуация успеха в деятельности порождает стремление повторить её снова, что положительно сказывается на развитии коммуникативных навыков учащегося [28].

Итак, проанализировав представленные выше подходы к определению условий формирования коммуникативных навыков подростков, можно сделать вывод о том, что представленные педагогические условия, в первую очередь, влияют на развитие личности подростка, формирование коммуникативных навыков происходит через деятельность, но в каждой системе условий есть свои отличительные черты: использование различных форм деятельности и её усложнение, мотивация обучающихся, самоактуализация личности и её индивидуализация, использование метода рефлексии в развитии коммуникативных навыков [36].

Проанализировав педагогические условия, можно выделить общие тенденции: обучающиеся включаются в различные виды деятельности; фактором формирования и развития коммуникативных навыков является

социальность деятельности, то есть деятельность реализуется в коллективе; важным аспектом является достижение ситуации успеха при включении в деятельность; наиболее эффективная форма при формировании коммуникативных навыков это игра (деловая, ролевая и др.).

Процесс формирования коммуникативных навыков подростков будет эффективным при реализации следующих условий:

- формирование понимания значимости коммуникативных навыков для достижения успешности в современном обществе;
- включение обучающихся в деятельность, направленную на приобретение коммуникативного опыта;
- организация рефлексии коммуникативного опыта и самооценки сформированных личностных результатов;
- позитивное подкрепление коммуникативной активности со стороны педагогов и родителей.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАЩИХСЯ СПО ПОСРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ

2.1. Описание методов и условий проведения эмпирического исследования

База исследования - государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Свердловской области «Уральский техникум автомобильного транспорта и сервиса».

Работа по профилактике конфликтного взаимодействия учащихся учреждения строится на основе экспертно-диагностического подхода, в тесном сотрудничестве с контролирующими организациями:

1. КпДНС по Орджоникидзевскому району г. Екатеринбурга;
2. Отдел опеки и попечительства, Управление социальной политики по Орджоникидзевскому району г. Екатеринбурга.
3. Отдел полиции №14;
4. Малахит, комплексный центр социального обслуживания населения Орджоникидзевского района;
5. Форпост, центр социально-психологической помощи детям и молодежи.

Кроме того, на базе учреждения работает Совет по профилактике правонарушений со стороны несовершеннолетних учащихся.

Как показывает практика, данная работа по профилактике конфликтного поведения и предупреждения правонарушений учащихся не дает больших результатов, поскольку не предполагает совместного разрешения конфликтной ситуации, не обучает коммуникативным навыкам конструктивного общения со сверстниками и с преподавателями, не использует эффективно человеческие ресурсы. Вмешательство в конфликт

происходит тогда, когда учащиеся уже грубо нарушили дисциплину, совершили правонарушение или получили физическую и психологическую травму. Кроме того, за рамками остаются учащиеся совершеннолетнего возраста, в отношении которых, при нарушении правил внутреннего распорядка учебного заведения, а именно создание конфликтных ситуаций с преподавателями и другими учащимися, нарушение дисциплины, применяется кардинальная мера – отчисление из учебного заведения.

Таким образом, основная работа по профилактике конфликтного взаимодействия учащихся построена на анализе уже случившегося конфликта, вынесении наказания и при необходимости проведении реабилитационных мероприятий на базе специализированных учреждений.

Кроме того, межличностные и групповые конфликты негативно сказываются на всех процессах жизнедеятельности учащихся техникума – трудности в учебе, замкнутость, потеря мотивации, фрустрация;

Исходя из вышесказанного, становится очевидным, что работу по профилактике конфликтного взаимодействия учащихся необходимо выполнять в два этапа:

1. проводить диагностические обследования подростков для выявления тех или иных личностных особенностей;
2. на основании результатов диагностики проводить работу по развитию коммуникативных навыков с целью предупреждения возникновения конфликтных ситуаций.

Таким образом, профилактика большинства видов конфликтов среди подростков должна вестись одновременно по всем направлениям. В соответствии с этим, наша экспериментальная работа проходила в четыре этапа: первичная диагностика конфликтности учащихся, апробирование программы по формированию коммуникативных навыков, вторичная диагностика, подведение результатов работы.

В исследовании принимали участие 2 учебные группы ГБПОУ СО «УрТАТиС», по 25 человек каждая – экспериментальная (ЭГ) и контрольная

(КГ), в возрасте 16-17 лет. Исследуемая возрастная группа относится к старшему подростковому возрасту согласно периодизации, разработанную Д. Б. Элькониным.

Изучая развитие того или иного явления, необходимо установить критерии и показатели, на основе которых можно выделить уровни развития определенного явления. Критерий – это признак, на основе которого производится оценка, определение чего-нибудь. Исходя из сущности понятия «коммуникативные навыки», структуры и особенностей их развития и принимая во внимание критерии, разработанные разными авторами, нами определены следующие критерии развития коммуникативных навыков обучающихся: достигнутый уровень развития когнитивно-репрезентативных структур, который является обобщенно-абстрактным результатом приобретения коммуникативных знаний, умений и навыков; мотивация обучающихся к коммуникативной деятельности; эмоциональная устойчивость обучающихся в коммуникативной деятельности; самооценка обучающихся в коммуникативной деятельности; личностные особенности субъекта коммуникативной деятельности.

За каждым выделенным нами критерием определим показатели развития коммуникативных навыков обучающихся. По критерию достигнутого уровня развития когнитивно-репрезентативных структур, который является обобщенно-абстрактным результатом приобретения коммуникативных знаний, умений и навыков, нами определены следующие показатели: знания об особенностях передачи информации другому человеку в различных социальных контекстах; об особенностях межкультурной коммуникации; о нормах и правилах поведения в процессе коммуникативной деятельности; об особенностях самовосприятия и восприятия других в различных ситуациях общения; объем кратковременной памяти; скорость реакции на значение языковых единиц.

По критерию мотивации обучающихся коммуникативной деятельности показателями являются: наличие мотивов использования социально-

положительных форм коммуникативной деятельности и вступление в контакт с другими людьми.

По критерию эмоциональной устойчивости обучающихся в коммуникативной деятельности нами определены показатели развития коммуникативных навыков обучающихся: эмоциональное состояние в коммуникативной деятельности; наличие ситуативной и личностной тревожности в коммуникативной деятельности; умение управлять своими эмоциями в процессе коммуникативной деятельности; умение правильно интерпретировать эмоции собеседника.

Показателем по критерию самооценки студента в коммуникативной деятельности является навыки адекватно оценить себя в коммуникативной деятельности через сближение «Я» реального и «Я» Идеального.

По критерию «личностные особенности субъекта коммуникативной деятельности» показателями развития коммуникативных навыков студента являются особенности его характера и поведения в коммуникативной деятельности: открытость, толерантность, сострадание.

Выделенные нами критерии и показатели развития коммуникативных навыков отражают наше понимание коммуникативных навыков обучающихся. Нами были выделены следующие уровни развития коммуникативных навыков обучающихся: низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий.

Итак, определив критерии, показатели и уровни развития коммуникативных навыков обучающихся, обратимся к характеристике методов, которые мы применяли. В процессе исследования динамики развития коммуникативных навыков обучающихся были использованы следующие методы: формирующий эксперимент; тестирование; анкетирование; математико-статистический анализ данных. Наше исследование проходило в три этапа. На этапе констатирующего эксперимента для получения объективной и полной информации об уровне развития коммуникативных навыков обучающихся в экспериментальной и

контрольной группой нами оценивался уровень развития каждого из структурных компонентов их коммуникативных навыков и уровень развития этих способностей в целом. На формирующем этапе эксперимента на занятиях осуществлялась оценка уровня развития компонентов коммуникативных навыков обучающихся в конце каждого учебного года, а на третьем и на четвертом годах обучения - также и в середине года. В конце обучения мы оценивали уровень развития коммуникативных навыков в целом. На контрольном этапе эксперимента по окончании экспериментальной работы был проведен анализ результатов исследования и систематизированы полученные данные.

Для осуществления диагностики коммуникативных навыков и их структурных компонентов нами было использовано анкетирование: анкета «Уровень коммуникативных знаний обучающихся» (для определения уровня развития когнитивного компонента коммуникативных навыков) и следующие методики: тест «Потребности общения» и методика А. Мехрабиана (для определения уровня развития мотивационного компонента коммуникативных способностей) «Методика самооценки студента» (для определения уровня развития самооценочной составляющей коммуникативных навыков обучающихся), личностный тест-опросник Кеттелла (16 PF-опросник) по факторам В (для оценки уровня развития когнитивного компонента коммуникативных навыков), С (для оценки уровня развития эмоционального компонента коммуникативных навыков), А - коммуникативно-деятельностной составляющей этих навыков; методика «КОС-2».

Так, для диагностики уровня развития когнитивного компонента нами была разработана открытая анкета «Уровень коммуникативных знаний обучающихся». При составлении анкеты мы опирались на общеметодологические требования к составлению анкет (В. Дружинин). Анкета составлена с учетом трех сторон коммуникации: информационной, интерактивной и перцептивной. Анкета содержит 14 вопросов. При оценке

данных следует обращать внимание на развертывание ответов и их эмоциональную окрашенность.

Кроме этого, уровень развития когнитивного компонента коммуникативных навыков мы также оценивали по фактору В личностного теста-опросника Кеттелла (16 PF опросника). На этапе констатирующего эксперимента мы предлагали студентам для определения уровня развития когнитивной составляющей коммуникативных навыков анкету «Уровень коммуникативных знаний обучающихся». В конце исследования мы оценивали развитие этого компонента по фактору В теста-опросника Р. Кеттелла.

Для диагностики уровня развития мотивационного компонента коммуникативных навыков обучающихся нами была использована методика исследования мотивации «Потребность общения». Испытуемым предлагается ответить «да» или «нет» на 33 вопроса. После проведения опроса проводится подсчет баллов и их нормирование в соответствии с пяти уровнями. Особенностью этой методики является учет в процессе обработки результатов опроса гендерных аспектов. Методика «Потребность общения» позволяет оценить уровень развития мотивационного компонента коммуникативных навыков обучающихся по пяти определенным нами уровнями.

Вместе с тем, для развития этого компонента важно также знать, какой именно мотив является ведущим в коммуникативной деятельности обучающихся. Вот почему мы дополнительно для исследования мотивации общения обучающихся использовали методику аффилиации А. Мехрабиана. Методика имеет две формы: для лиц мужского пола - форму А, а женской - Б. Методика была создана А. Мехрабианом на основе теории мотивации достижения Дж. Аткинсона. При составлении опросника учитывались индивидуальные различия людей с доминирующим мотивом стремления к успеху или избеганию неудач. Тест состоит из утверждений сравнительного характера, касающихся мыслей и чувств человека по поводу определенных

жизненных ситуаций. Студенты оценивают степень согласия или несогласия с каждым утверждением по шкале от -3 (категорически не согласен) до 3 (полностью согласен). По сумме полученных баллов делают выводы о доминировании мотива стремления к успеху, избегания неудач или слабости выраженности обоих мотивов.

Для диагностики уровня развития самооценочного компонента коммуникативных навыков обучающихся нами была использована «Методика самооценки студента». Испытуемым раздаются бланки, где студенты могут прочитать перечень личностных характеристик (вместе 20). Сначала студентам предлагается оценить каждое качество с точки зрения его значимости, желательности. Наиболее весомая, желательная характеристика имеет оценку 20, а наименее весомая - 1. Оценки не должны повторяться. Затем студентам предлагается загнуть левую часть бланка таким образом, чтобы не было видно оценок. После этого испытуемые оценивают присущие им черты характера. Оценку 20 получает черта, которая, по мнению студента, наиболее ему присуща, оценку 1 получает характеристика, наименее присущая этому студенту. Оценки не должны повторяться. Обработка результатов происходит следующим образом. Начиная с верхней строчки, от оценки, которая находится слева вычитается оценка, которая находится справа. Результат возводится в квадрат. Все значения квадратов полученных результатов складывают и умножают на 0,00075. Полученное произведение отнимают от единицы. В результате мы получаем коэффициент ранговой корреляции (r), со значением от -1 до +1. Чем ближе коэффициент к 1, тем выше самооценка личности. Если результат меньше -1 или больше 1, то мы можем говорить о том, что студент не может оценить свои качества. Результат от 0,85 баллов до 1 свидетельствует о завышенной самооценке, о не критичности к себе.

Для исследования эмоционального компонента коммуникативных навыков обучающихся нами был использован личностный тест-опросник Кеттелла (16PF-опросник). Он широко применяется в психодиагностической

практике. Этот тест универсален, практичен, дает многогранную информацию об индивидуальности. Вопросы должны иметь проективный характер и касаются обычных жизненных ситуаций. Этот опросник диагностирует 16 факторов личности, отражающих в наиболее полной мере индивидуально-психологические особенности испытуемого. Одной из таких особенностей является фактор С - «эмоциональная слабость - эмоциональная устойчивость». По фактору С оценивается эмоциональная зрелость личности, то есть умение управлять своими эмоциями, реалистично воспринимать информацию.

Коммуникативно-деятельностный компонент коммуникативных навыков обучающихся, то есть личностные особенности обучающихся как субъектов коммуникативной деятельности, изучался с помощью фактора А - «замкнутость - общительность» личностного теста-опросника Кеттелла (16PF-опросника). По этому фактору оцениваются индивидуально-психологические особенности испытуемых, которые проявляются в коммуникативной деятельности, что дает возможность исследовать личностные особенности обучающихся как субъектов коммуникативной деятельности. Для оценки уровня развития коммуникативных навыков обучающихся в целом была применена методика «КОС-2». Для получения достоверных результатов уровня развития структурных компонентов коммуникативных навыков обучающихся и для предотвращения привыкания их к методикам нами была применена рандомизация предложенных психодиагностических методик, то есть мы меняли порядок их использования.

Методы математической обработки данных были использованы с целью обеспечения математической достоверности получаемых в ходе исследования результатов.

Угловое преобразование Фишера (ϕ^* - критерий) применялся для оценки достоверности различий между процентными долями двух выборок, в которых зарегистрирован исследуемый эффект. Сущность углового преобразования заключается в преобразовании процентных долей в

величины центрального угла, который измеряется в радианах. Большой процентной доле соответствует больший угол φ^* , а меньшей доле – меньший угол, но соотношения здесь являются нелинейными:

$$\varphi^* = 2 \cdot \arcsin(\sqrt{P}),$$

где P - процентная доля, выраженная в долях единицы.

При увеличении расхождения между углами $\varphi^* 1$ и $\varphi^* 2$ значение критерия возрастает. Чем больше величина φ^* эмп., то более вероятно, что различия достоверны. При этом о достоверности различий можно говорить только при условии, что $\varphi^* \text{ ЭМП.} > \varphi^* \text{ кр.}$, что составляет 1,64 ($p \leq 0,05$) и 2,31 ($p \leq 0,01$). В нашем исследовании мы приняли значение $\varphi^* \text{ кр.}$ для 5% уровня значимости (1,64). То есть, расхождения признаков, которые исследуются в экспериментальной и контрольной группах будут значимыми при $\varphi^* \text{ эмп.} > 1,64$ и незначительными при $\varphi^* \text{ эмп.} < 1,64$.

Параметрический коэффициент линейной корреляции использовался с целью определения тесноты связей между структурными компонентами коммуникативных навыков.

Таким образом, с целью проверки сдвигов значений в уровне развития коммуникативных навыков обучающихся на формирующем этапе эксперимента и для определения математической вероятности этого сдвига, а также для выявления особенностей развития коммуникативных навыков учащихся, мы использовали параметрические и непараметрические обработки данных, что увеличивает возможность получения достоверных результатов.

2.2 Результаты эмпирического исследования формирования коммуникативных навыков как средства профилактики конфликтного взаимодействия учащихся по программам среднего профессионального образования

Проанализировав методы и методики организации и проведения исследования, рассмотрим его результаты. Первый этап эксперимента – это констатирующий эксперимент, задача которого состоит в определении исходного уровня развития коммуникативных навыков обучающихся.

На констатирующем этапе эксперимента нами был установлен уровень развития каждого из структурных компонентов коммуникативных навыков обучающихся, которые оказались примерно одинаковыми как в экспериментальной, так и в контрольной группах. Кроме определения уровня развития структурных компонентов коммуникативных навыков обучающихся нами были также изучены корреляционные связи между ними, которые изображен и на рис. 1, где видно, что все структурные компоненты коммуникативных навыков находятся в определенной корреляционной связи между собой, а, следовательно, целенаправленное развитие одного из компонентов приводит к развитию других. Наиболее тесной является корреляционная связь мотивационного компонента с коммуникативно-деятельностным ($r = 0,835$) и с эмоциональным компонентом ($r = 0,837$), а они, в свою очередь, тесно коррелируют между собой ($r = 0,831$). Эта связь означает, что чем выше мотивация обучающихся к коммуникативной деятельности, тем активнее они в нее включаются, что способствует повышению качества этой деятельности и одновременно снижению тревожности обучающихся в ней.

Четко прослеживается корреляция самооценочного компонента с эмоциональным ($r = 0,784$) и с коммуникативно-деятельностным ($r = 0,74$), что свидетельствует о том, что, чем выше уровень тревожности обучающихся в коммуникативной деятельности, тем ниже самооценка в этой

деятельности, что может быть барьером в развитии коммуникативных навыков. В то же время более слабой по сравнению с ранее выявленными, является связь самооценочного компонента с когнитивным ($r = 0,55$). Кроме этого, были обнаружены и корреляционные связи мотивационного компонента с самооценочным ($r = 0,781$) и с когнитивным ($r = 0,748$), который, в свою очередь, связан с коммуникативно-деятельностным ($r = 0,619$).

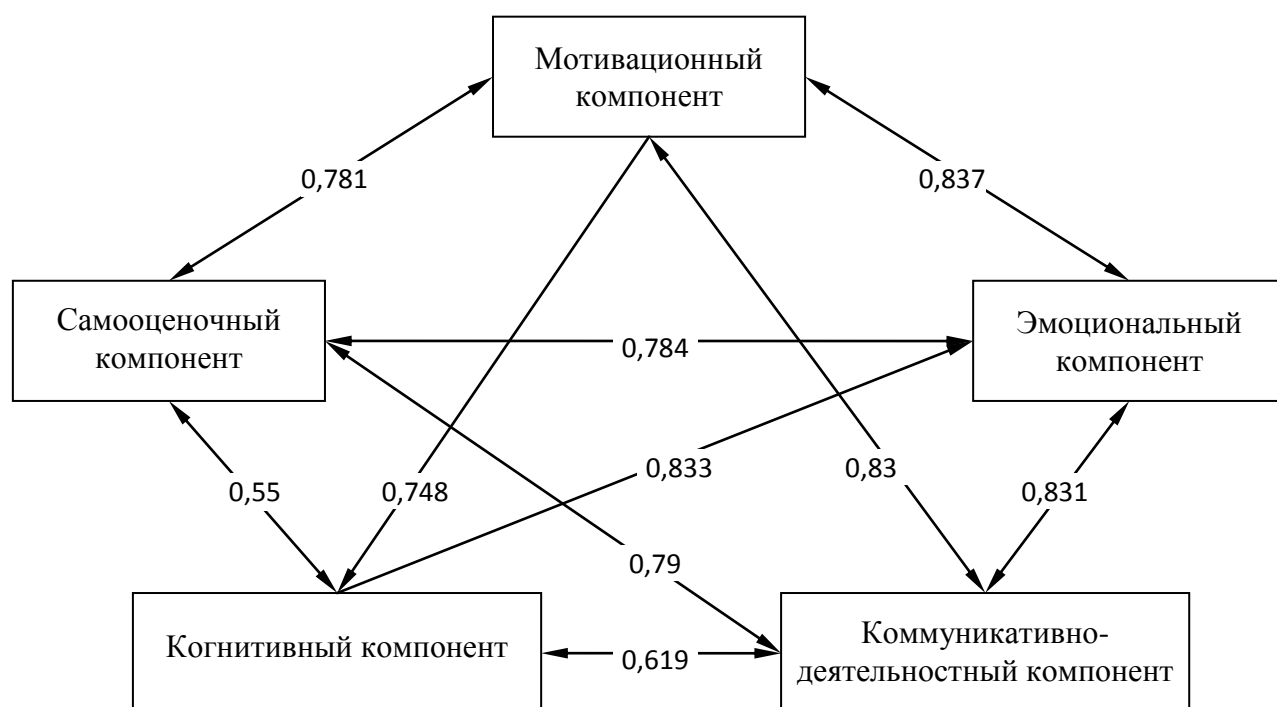


Рис. 1. Корреляционные связи структурных компонентов коммуникативных навыков обучающихся на констатирующем этапе эксперимента

На констатирующем этапе эксперимента мы также оценивали уровень развития коммуникативных навыков обучающихся в целом по методике «КОС-2». Обобщая полученные результаты на этом этапе исследования, можно констатировать, что в обеих группах преобладает ниже среднего уровня развития коммуникативных навыков обучающихся. Этот уровень свойственен 46,7% студентам экспериментальной и 50,83% - контрольной группы. Эти студенты имеют неполное представление о закономерностях

передачи информации другим людям, о закономерностях взаимодействия в коммуникативной деятельности, не имеют глубоких знаний о видах, формах, структуре межкультурной коммуникации, часто не могут преодолеть чувство отчужденности при столкновении с другой культурой.

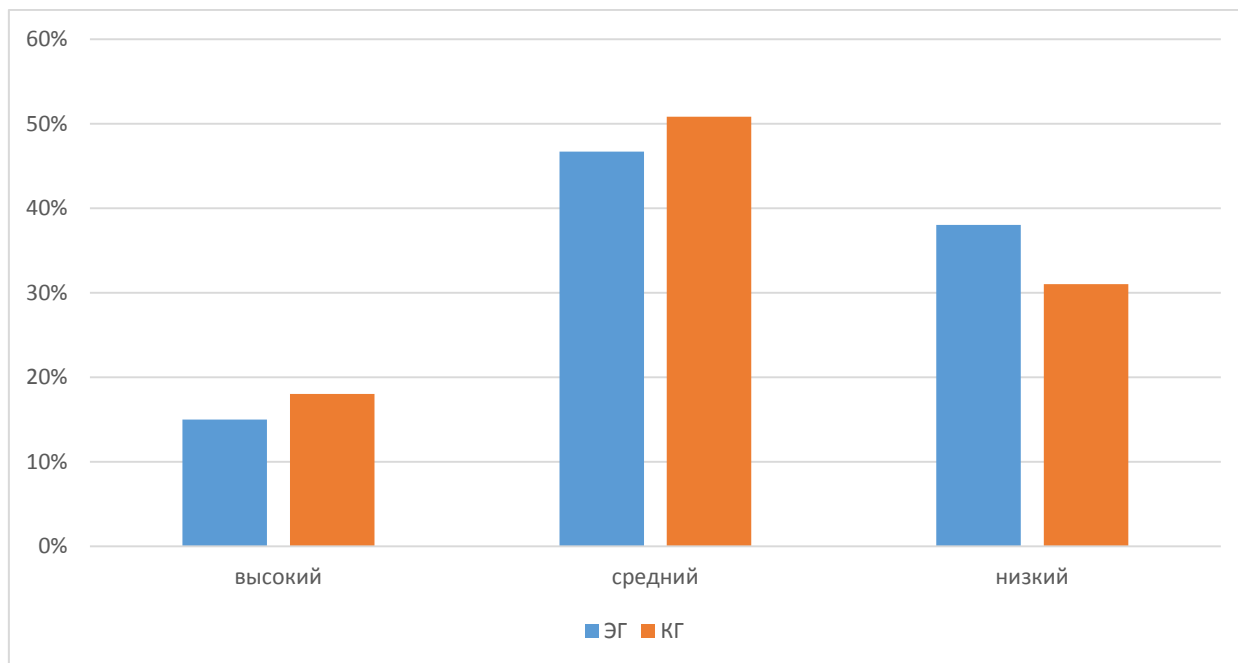


Рис. 2. Процентное распределение респондентов по уровню сформированности коммуникативных навыков

При организации коммуникативной деятельности эти студенты часто ориентируются на собственную роль в коммуникативном процессе и стремятся получить одобрение со стороны влиятельного старшего. Они проявляют общительность и эмоциональность в ситуациях объективной необходимости при включении в эмоционально насыщенную групповую деятельность.

Учитывая данные, полученные на констатирующем этапе эксперимента, можно говорить о том, что уровень развития коммуникативных навыков обучающихся на этом этапе эксперимента в экспериментальной и контрольной группах является приблизительно одинаковым. С целью проверки достоверности полученных данных мы применили коэффициент углового преобразования Фишера. Для оценки

сходства значений были использованы показатели ниже среднего уровня развития коммуникативных навыков обучающихся. Так, $\varphi^* 1 (50,83\%) = 1,587$, $\varphi^* 2 (46,67\%) = 1,505$, $\varphi^* \text{ эмп.} = 0,443$. Таким образом, рассчитав критерий φ^* , мы получаем результат, который свидетельствует о том, что по уровню развития коммуникативных навыков студенты экспериментальной и контрольной групп существенных различий не имеют.

Таблица 1

Статистический анализ данных

| Показатель | ЭГ φ^* | КГ φ^* | $\varphi^* \text{ эмп.}$ |
|------------------------|----------------|----------------|--------------------------|
| Коммуникативные навыки | 1,587 | 1,505 | 0,443 |

Таким образом, на констатирующем этапе эксперимента нами был определен исходный уровень развития структурных компонентов коммуникативных навыков обучающихся, связи между компонентами и уровень развития коммуникативных навыков в целом. Можно констатировать, что существенных различий по выделенным показателям в уровне развития коммуникативных навыков обучающихся нет, то есть студенты обеих групп в начале эксперимента были примерно одинаковыми по уровню развития коммуникативных навыков.

Далее обучающиеся экспериментальной группы были привлечены к формирующему этапу экспериментальной работы, в процессе которого развитие коммуникативных навыков осуществлялся через обеспечение условий развития коммуникативных навыков, введение в учебный процесс приемов, направленных на развитие данных навыков, применение методов активного обучения, при этом средством развития этих навыков является коммуникативная деятельность. Сначала осуществлялась диагностика каждого компонента коммуникативных навыков, а затем - уровня развития этих навыков в целом.

2.3 Программа по профилактике конфликтного взаимодействия учащихся по программам среднего профессионального образования посредством формирования коммуникативных навыков

В результате теоретического анализа были сформулированы психолого-педагогические условия формирования коммуникативных навыков обучающихся: формирование понимания значимости коммуникативных навыков для достижения успешности в современном обществе; включение обучающихся в деятельность, направленную на приобретение коммуникативного опыта; организация рефлексии коммуникативного опыта и самооценки сформированных личностных результатов; позитивное подкрепление коммуникативной активности со стороны педагогов и родителей.

Для создания данных условий была составлена программа занятий по работе с обучающимися, педагогами и родителями. Программа состоит из трех блоков: блок для обучающихся, для родителей, для педагогов.

Первый блок. Цель блока – формировать коммуникативные навыки обучающихся. Занятия рассчитаны на тридцать два академических часа, всего шестнадцать занятий по два академических часа. Занятия проводились один раз в неделю (приложение).

Второй блок. Цель – научить родителей подкреплять коммуникативную активность обучающихся. Занятия для родителей обучающихся рассчитаны на шесть академических часов, всего три занятия по два академических часа.

Третий блок. Цель - научить педагогов подкреплять коммуникативную активность обучающихся. Занятия для педагогов, также, рассчитаны на шесть академических часов, всего три занятия по два академических часа. Второй и третий блок реализовывались последовательно друг за другом. Занятия проводились один раз в две недели.



Рис. 3. Блоки программы по профилактике конфликтного взаимодействия учеников

Для реализации психолого-педагогических условий использовались методы активного социально-психологического обучения, а в частности: дискуссионные методы (дискуссия, полемика, круглый стол, дебаты), игровые методы (ролевая игра, деловая игра) и тренинг. Помимо этого, были использованы такие формы как семинар, портфолио, беседа. Для работы с обучающимися применялась индивидуальная и групповая формы работы; с родителями и педагогами – групповая. Каждое занятие в блоках состояло из приветствия, основного содержания занятия, подведения итогов и рефлексии.

Формирующая работа базировалась на четырех психолого-педагогических условия формирования коммуникативных навыков обучающихся: формирование понимания значимости коммуникативных навыков для достижения успешности в современном обществе; включение обучающихся в деятельность, направленную на приобретение коммуникативного опыта; организация рефлексии коммуникативного опыта и самооценки сформированных личностных результатов; позитивное

подкрепление коммуникативной активности со стороны педагогов и родителей.

Условие формирования понимания значимости коммуникативных навыков для достижения успешности в современном обществе является базовым для первого блока программы, на практике реализовывалось через тренинг. В тренинге было применено упражнение «Я хочу эффективно общаться, потому что...», а также беседа, портфолио и дискуссионные методы – дебаты и полемика. Упражнение «Я хочу эффективно общаться, потому что...» применялось на каждом занятии с обучающимися. Участники должны были найти свой личностный смысл в становлении себя как личности, которая может эффективно общаться. Утверждения о том, почему ученик хочет иметь сформированные коммуникативные навыки фиксировалось в портфолио, для того чтобы мотивационный компонент реализации условий имел свое действие за пределами группы, образовательной организации, занятия. Изначально, обучающиеся плохо понимали причины записи утверждений в портфолио, но с течением времени стали активно записывать причины и показывать их друг другу. Данное упражнение проводилось в начале каждого занятия. Изначально обучающиеся неохотно выполняли данное задание, в дальнейшем они начали активно включаться в задание, в конце практических занятия ученики находили по несколько причин становления себя как личности с развитыми коммуникативными навыками.

В утверждениях обучающихся встречались такие причины как «человек с развитыми коммуникативными навыками занимает высокие должности, имеет высокий социальный статус», «много зарабатывают», «все знают и уважают», «высоко образованы» и др.; в утверждениях был замечен переход от социальных привилегий человека с развитыми коммуникативными навыками к личностным смыслам, качествам личности с развитыми коммуникативными компетенциями.

Результатом упражнения являлись записи утверждений в портфолио обучающихся. Данный способ фиксации реализован с целью мотивации ученика к активной деятельности (прочитывание утверждений, добавление новых причин), а также понимания значимости коммуникативных навыков для достижения успешности в обществе. Портфолио, в данном случае, имело больше мотивирующую роль, чем рефлексивную. Рефлексивную функцию портфолио выполняет в другом условии формирования коммуникативных навыков.

Еще одним способом реализации данного условия является беседа. Метод используется как подкрепление упражнения «Я хочу эффективно общаться, потому что...» и портфолио и реализуется не как отдельный метод, а в совокупности всех методов, реализуемых в формирующей работе.

Также данное условие выполняли такие методы и формы как дебаты, при выполнении которого обучающиеся не только развивали свои коммуникативные навыки, но и таким образом формировали понимание значимости коммуникативных навыков для достижения успешности в современном обществе на примере известных людей. Участники работы активно взаимодействовали в дебатах, подключая различные доводы об эффективности известных личностей, с удовольствием рассказывали факты о них и раскрывали причины их успешности.

Еще одной формой реализации условия являлась полемика на тему «Как сегодняшний подросток может развить свои коммуникативные навыки». Обучающиеся приводили доводы о возможностях становления себя как личности с развитыми коммуникативными навыками, тем самым развивая собственную мотивацию к достижению успеха. Ученики приводили доводы о том, что они живут в современном мире и со своей позиции могут увидеть и решить те проблемы, которые могут остаться незамеченными «сверху».

Ожидаемым результатом реализации условия являлось формирование, развитие навыка самостоятельной мотивации достижения успеха, его

закрепление на уровне личностных качеств, развитие понимания значимости коммуникативных навыков и достижения успеха в обществе, обретя данные навыки.

Итак, в результате создания данного условия использовались различные формы и методы педагогического и психологического воздействия, которые имели свой положительный эффект. Ученики приобрели навык и умение самостоятельной мотивации себя, увидели и поняли значимость коммуникативных навыков при достижении успешности в современном обществе на основе примеров успешных людей, собственных доводов и причин.

Другим условием формирования коммуникативных навыков являлось включение учеников в деятельность, направленную на приобретение коммуникативного опыта. Для реализации данного условия использовалась форма тренинга, использовался широкий перечень методов активного социально-психологического обучения – тренинг, ролевая игра, деловая игра, дискуссия, полемика, круглый стол, дебаты.

В тренинге использовались упражнения, направленные на групповое взаимодействие, приобретение опыта деятельности на различных позициях в группе от исполнителя до руководителя, развитие коммуникативных навыков и умений. В начале занятий ученики боялись, стеснялись окружающих, пассивно вели себя в упражнениях, некоторые упражнения затягивались и не имели должного эффекта, но к концу первого занятия достаточно легко вступали в контакт и с интересом выполняли упражнения. В дальнейшей работе у участников возникал интерес к тренингам как к новой форме взаимодействия, выражающийся в вопросах о том, когда ещё такая форма будет включена в занятие. Данная форма была включена с целью научить обучающихся взаимодействовать с малознакомыми людьми, т.к. участники были из разных классов и мало контактировали между собой собираясь в мини-группы учащихся в одной группе, а также снять эмоциональное

напряжение на занятиях. В дальнейшем тренинг работал на развитие групповой динамики, развитие коммуникативных навыков обучающихся.

Другой формой взаимодействия на занятиях была ролевая игра. В результате теоретического анализа было выявлено, что ролевая игра является основной формой работы, т.к. наиболее эффективна в формировании коммуникативных навыков обучающихся. На занятиях использовались различные сценарии ролевых игр для обучающихся. Наиболее запоминающимися с точки зрения эмоций для обучающихся являлась ролевая игра «Мафия», «Яхта», «Необитаемый остров», т.к. был создан определенный антураж игры, с реквизитом, что способствовало формированию интереса к данной деятельности и полному включению ученика в игру. Данная форма взаимодействия решала вопросы комплексного формирования как коммуникативных, так и организаторских навыков обучающихся, т.к. ролевая игра включает в себя групповую деятельность, индивидуальную, а также умение объяснять свою точку зрения, доказывать её, аргументировать, убеждать окружающих в своей правоте и правильности своего мнения.

Первая ролевая игра «Мафия» является наиболее распространенной игрой. Ученики до включения в формирующую работу данную игру уже апробировали, что не помешало действию игры, а только улучшило её качество и позитивный эффект. Участники с интересом включились в игру, пытались вычислить игроков-мафию, аргументируя свое мнение «за» и «против» того или иного человека. В данной игре активно формировалось такие организаторские качества как практический психологический ум и психологическая сообразительность. Другие ролевые игры комплексно воздействовали на формирование коммуникативных навыков обучающихся.

Помимо ролевой игры в формирующей работе использовалась и деловая игра. В данном случае использовалась деловая игра «Кораблекрушение». Участникам была разъяснена разница между деловой и ролевой игрой, после чего было положено начало деловой игре. Участники с

интересом включились в игру, активно обсуждали задание, работали сначала индивидуально, затем в подгруппах, доказывая и аргументируя свою точку зрения. Некоторые подгруппы не смогли прийти к общей точке зрения, но при определенной стимуляции деятельности со стороны ведущего общее решение было найдено.

Ещё одной формой работы была на занятиях дискуссия. Темы дискуссий были подобраны с учетом интересов участников. Ученики активно взаимодействовали в дискуссии с оппонентами, доказывая свою точку зрения, принимая во внимание мнение оппонентов, регулируя взаимоотношения в процессе реализации данной формы обучения. В начале занятий у обучающихся плохо получалось доказывать свою точку зрения логичными и последовательными аргументами, но к концу формирующей работы, участники уже могли убедить оппонента в своей правоте, приняв во внимание его мнение. Данная форма работы развивала коммуникативные навыки во всей своей полноте: умение общаться, доказывать свою точку зрения, аргументировать, убеждать в её верности, принимать во внимание доводы оппонента, критично относиться как к своему мнению, так и к мнению оппонента, находить точки соприкосновения мнений, умение приходить к общему мнению, выводу, результату. Так как работа велась в подгруппах участники, также, продолжали совершенствовать навык совместной работы, таким образом, формируя организаторские качества.

Одной из интересных и эффективных форм работы на занятиях была полемика. Подросткам была разъяснена разница между полемикой и дискуссией. В начале занятия подростки путались и плохо осознавали разницу между полемикой и дискуссией, но в процессе упражнения научились доказывать свою точку зрения, т.к. основная цель полемики – убедить участника в своем мнении. Обучающиеся активно, иногда агрессивно взаимодействовали, т.к. у каждой группы была цель убедить оппонента в своем мнении, но выполнение данной цели вызывало сложности. Смягчив цель проведения полемики, у участников было снято

эмоциональное напряжение, что способствовало эффективному продолжению упражнения. В данном случае формировались в первую очередь коммуникативные навыки обучающихся, а также организаторские качества, т.к. участники перед полемикой делились на группы, вырабатывая внутри группы мнение участников. Организаторские качества, также, формировались в процессе деятельности.

Форма работы - круглый стол – направлена на обсуждение проблемы. Ученики, включившись в занятие, начали активно обсуждать тему круглого стола. Каждый индивидуально предложил свою точку зрения по решению данной проблемы, в результате чего к концу занятия была выработана общая точка зрения на решение заявленной проблемы. В данном случае активно формируются коммуникативные навыки личности. Ученик формулирует свою точку зрения на проблему, доказывает ее, убеждает, предлагает варианты решения, умеет слушать и слышать оппонентов, принимая во внимание другую точку зрения.

Ещё одной не менее эффективной формой работы были дебаты. Участники, также, с интересом включились в работу, т.к. обучающиеся проводили ассоциации с политическим взаимодействием представителей власти, поэтому дебаты проходили в стилизованной форме, создавая антураж политики. В данном случае форма работы направлена на развитие коммуникативных навыков - умение общаться, доказывать свою точку зрения, аргументировать, убеждать в её верности, принимать во внимание доводы оппонента, критично относиться как к своему мнению, так и к мнению оппонента, находить точки соприкосновения мнений.

Итак, данные формы работы комплексно формируют коммуникативные навыки обучающихся. Метод активного социально-психологического обучения, включающий данные формы, по своей цели направлен на активную деятельность, приобретение опыта. В условии формирования коммуникативных навыков заложено включение участников в такую деятельность, с помощью которой ученик приобретет опыт

коммуникативной деятельности. Данное условие реализуется за счет активного социально-психологического обучения обучающихся, обеспечивающее приобретение такого опыта.

Следующим условие формирования коммуникативных навыков обучающихся является организация рефлексии коммуникативного опыта и самооценки сформированных личностных результатов. Для реализации данного условия использовались формы тренинга, беседы, использовались методы портфолио, рефлексия занятия.

В данном случае портфолио выполняет функцию рефлексии приобретенного коммуникативного опыта. Портфолио состоит из достижений, совершенных во время занятия. В него входят награды, письменная похвала, собственные причины становления ученика как личности с развитыми коммуникативными навыками, график развития коммуникативных навыков и их интерпретация. Данные достижения вносились в портфолио в течение всего периода проведения формирующей работы. Сначала обучающиеся неохотно вписывали причины становления себя как личности с развитыми коммуникативными навыками, но после путем стимулирования данной деятельности обучающиеся нашли личностный смысл ведения данного портфолио и записи причин в том числе. Письменная похвала и награды выдавались ученику, который наиболее активно вел себя в процессе занятия. Таких ребят могло быть несколько, учитывались все самые активные, инициативные ученики. Графики процесса формирования и развития коммуникативных навыков обучающихся выдавались на последнем занятии, в них отражалась первичная и контрольная диагностика в наглядном виде с интерпретацией. Участники с интересом отнеслись к подобному роду предоставлению результатов. Ученики, увидев сдвиги в развитии коммуникативных навыков, были воодушевлены результатами, и в дальнейшем говорили о собственном саморазвитии в коммуникативном направлении и получении данного опыта.

Рефлексия занятия проводилась в конце каждого занятия, где обсуждались следующие вопросы: что сегодня ты приобрел для себя на занятии? Какие коммуникативные навыки сегодня ты развивал? Какой коммуникативный опыт приобрел? Что нужно делать для дальнейшего собственного развития? и др. помимо этого были вопросы, связанные конкретно с каждым упражнением, занятием, в контексте занятия.

Таким образом, данное условие влияет на развитие рефлексии и самооценки. Рефлексия собственного коммуникативного опыта влияет на убежденность в собственных способностях и возможностях, что является одной из причин повышения самооценки в отношении себя, в отношении личностных результатов, что ведет к реализации условия рефлексии коммуникативного опыта и самооценки сформированных личностных результатов.

Итак, данные условия относятся к первому блоку программы, направлены на формирование коммуникативных навыков обучающихся. Условия реализованы с помощью различных методов и форм. Ученики овладели коммуникативным и организаторскими качествами, овладели навыком рефлексии коммуникативного опыта. Участники научились взаимодействовать в команде, брать ответственность на себя, реализовывать разные роли в группе, умение анализировать и применять психологические особенности людей, умение ставить себя на место другого человека в тех или иных ситуациях, научились распределять обязанности в зависимости от индивидуальных особенностей личности, научились быстро подобрать форму общения в зависимости от особенностей окружающих людей, стали более общительными, научились отстаивать свое мнение и убеждать в нем окружающих.

Условие о позитивном подкреплении коммуникативной активности со стороны педагогов и родителей. Данное условие реализовывалось во втором и третьем блоке программы.

Второй блок программы разработан для родителей. Для реализации данного условия были использованы формы семинара, семинара-практикума. На данных занятиях обсуждались проблемы возрастных особенностей обучающихся, их ценностных ориентаций, способы бесконфликтного взаимодействия с подростком, коммуникативные навыки в подростковом возрасте, как правильно хвалить и критиковать подростка. Теоретически и практически подготовленные родители могут выполнять подкрепляющую функцию, путем похвалы подростка за достижения, критики подростка, как стимуляции к действию, активности.

Третий блок программы разработан для педагогов. Для реализации данного условия были использованы формы семинар-практикум, круглый стол. На данных занятиях обсуждались методы активного социально-психологического обучения, их применения на уроках, функция стимуляции коммуникативной активности, при использовании данных методов. Также, активно обсуждался вопрос правильной похвалы подростка. Изучалась проблема способов создания ситуации успеха на уроке. Таким образом, педагоги могли использовать данные методы и способы поддержки коммуникативной активности обучающихся, выполняя при этом условие формирования коммуникативных навыков.

Итак, данные условия являлись основной составления программы формирования коммуникативных навыков обучающихся. На основе условий строились занятия с учениками, педагогами, родителями. Условия формирования понимания значимости коммуникативных навыков для достижения успешности в современном обществе, включения обучающихся в деятельность, направленную на приобретение коммуникативного опыта, организации рефлексии коммуникативного опыта и самооценки сформированных личностных результатов направлены исключительно на подростков. Условие позитивного подкрепления коммуникативной активности со стороны педагогов и родителей, реализуется через обучение способам подкрепления со стороны педагогов и родителей и направлено на

подростков. Данные условия наиболее эффективно реализовывались через методы активного социально-психологического обучения, не исключая такие методы как портфолио, беседа, семинар, которые в данную совокупность методов не входят. В результате реализации условий подростки приобрели навык мотивации себя, навык рефлексии. Подростки научились взаимодействовать в команде, брать ответственность на себя, реализовывать разные роли в группе, приобрели умение анализировать и применять психологические особенности людей, умение ставить себя на место другого человека в тех или иных ситуациях, научились распределять обязанности в зависимости от индивидуальных особенностей личности, научились быстро подбирать форму общения в зависимости от особенностей окружающих людей, стали более общительными, научились отстаивать свое мнение и убеждать в нем окружающих. Родители и педагоги научились подкреплять коммуникативную активность подростков различными способами, тем самым стимулируя формирование коммуникативных навыков подростков. В конце проведения программы была проведена контрольная диагностика подростков.

Итак, для определения эффективности психолого-педагогических условий формирования коммуникативных навыков обучающихся применяются методы математической обработки данных.

2.4 Результаты апробации и оценка эффективности программы по профилактике конфликтного взаимодействия учащихся по программам среднего профессионального образования посредством формирования коммуникативных навыков

Анализ результатов формирующего этапа эксперимента начнем с исследования развития когнитивного компонента коммуникативных навыков обучающихся. Считая коммуникативные навыки одной из интеллектуальных структур, мы вводили учебный материал и организовывали процесс его

усвоения в соответствии с принципами организации высших когнитивных структур, закономерностей течения мыслительных процессов.

В целом, нами наблюдалось накопление коммуникативных знаний обучающихся. На итоговом этапе диагностики в экспериментальной группе имеем 15% обучающихся с высоким уровнем развития когнитивного компонента коммуникативных навыков. По окончании формирующего этапа эксперимента у 44,17% обучающихся экспериментальной группы преобладает развитие когнитивного компонента на уровне выше среднего. Эти ученики не только имеют высокий уровень коммуникативных знаний, но и способны оценить степень влияния средств передачи информации на реципиента. При организации взаимодействия они стремятся к установлению эффективного сотрудничества в различных ситуациях за счет соблюдения правил и норм эффективного взаимодействия. Эти ученики имеют представление о восприятии других людей и используют эти знания в коммуникативной деятельности.

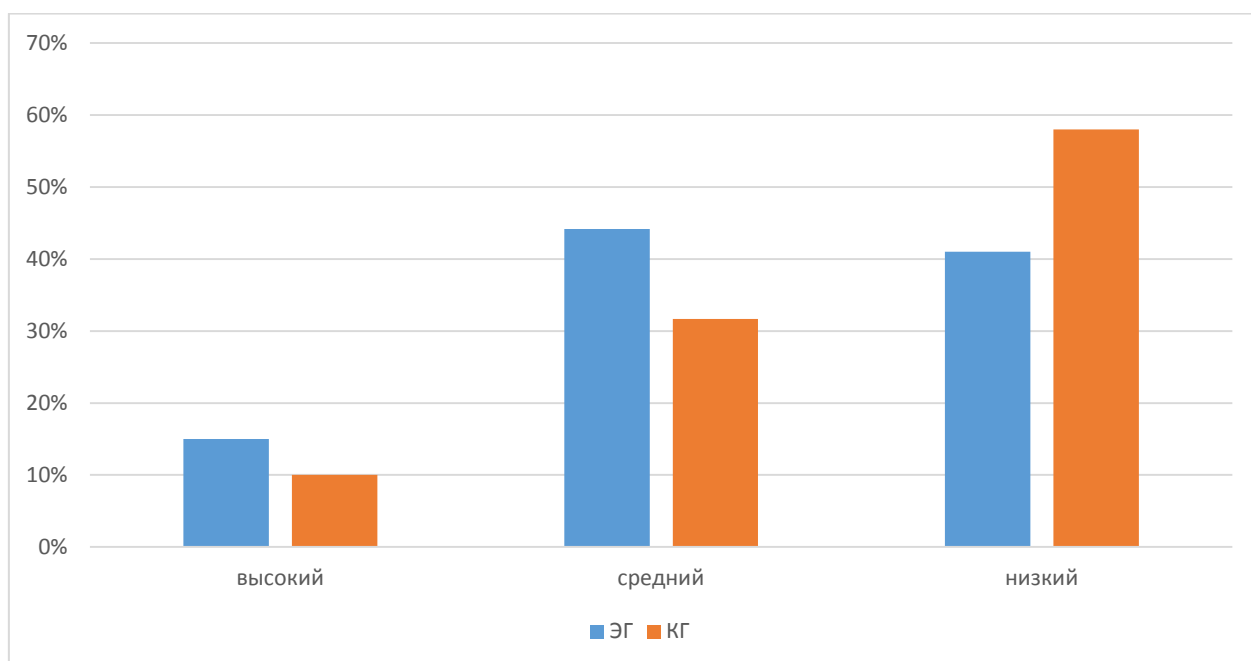


Рис. 4. Процентное распределение обучающихся по уровню сформированности когнитивного компонента

Следует отметить, что изменение показателей уровней развития когнитивного компонента наблюдалась и в контрольной группе. Однако темпы роста показателей по сравнению с экспериментальной группой здесь ниже. По окончании формирующего этапа эксперимента 31,67% обучающихся контрольной группы имеют уровень развития когнитивного компонента коммуникативных навыков выше среднего, то есть ученики обладают достаточно высоким уровнем коммуникативных знаний, соответствующих возрастным особенностям, однако полученный результат ниже, чем в экспериментальной группе. Процент обучающихся с высоким уровнем развития когнитивного компонента коммуникативных навыков составляет 10%, что значительно ниже показателем по сравнению с экспериментальной группой.

Для проверки значимости различия в уровне развития когнитивного компонента в экспериментальной и контрольной группах по окончании формирующего этапа эксперимента мы применили коэффициент углового преобразования Фишера, рассчитав который, мы получили результат, по которому $\varphi^* \text{ эм} = 2,36$, а значит $\varphi^* \text{ эм} > \varphi^* \text{ кр}$. Для сравнения мы брали высокий уровень развития когнитивного компонента коммуникативных навыков. Полученный результат свидетельствует о том, что уровень развития когнитивного компонента коммуникативных навыков у обучающихся экспериментальной группы по окончании формирующего этапа эксперимента выше по сравнению с учениками контрольной группы, различия в уровне развития когнитивного компонента коммуникативных навыков обучающихся экспериментальной и контрольной групп значимы, что свидетельствует об эффективности формирующего этапа эксперимента.

Далее нами была прослежена динамика развития мотивационного компонента коммуникативных навыков обучающихся.

По итогу обучения в учебном заведении произошел рост уровня развития мотивационного компонента коммуникативных навыков в обеих группах, однако более высокие показатели мы наблюдаем в

экспериментальной группе. В конце обучения 48,33% обучающихся экспериментальной группы имеют высокий уровень развития этого компонента коммуникативных навыков, и только 13,33% обучающихся контрольной группы достигли этого уровня.

Для проверки значимости различия в уровне развития мотивационного компонента в экспериментальной и контрольной группах по окончании формирующего этапа эксперимента мы применили коэффициент углового преобразования Фишера, рассчитав который, мы получили результат, по которому $\varphi^* \text{ эм.} = 2,79$, а значит $\varphi^* \text{ эм.} > \varphi^* \text{ кр.}$ Для сравнения мы брали высокий уровень развития мотивационного компонента коммуникативных навыков.

Для определения ведущего мотива в коммуникативной деятельности мы дополнительно использовали методику А. Мехрабиана. При этом следует отметить, что у обучающихся наблюдается снижение степени выраженности мотива стремление к успеху в коммуникативной деятельности, но при этом он остается доминирующим у 43,3% обучающихся. По окончании формирующего этапа эксперимента у 75% обучающихся экспериментальной группы доминирует мотив стремление к успеху в коммуникативной деятельности. Таким образом, можно утверждать, что, целенаправленно мотивируя обучающихся к участию в коммуникативной деятельности в процессе активного обучения, мы поддерживаем ситуацию, при которой они стремятся к общению, к презентации себя в ситуации взаимодействия с другими людьми, а, следовательно, развивают свои коммуникативные навыки.

Прослеживая динамику развития мотивационного компонента коммуникативных навыков обучающихся в процессе активного обучения, необходимо определить значимость полученных результатов с помощью критерия углового преобразования Фишера (φ^*). Для сравнения мы брали мотив стремления к успеху. Рассчитав критерий φ^* , мы получаем

результаты, которые подтверждают наше предположение о том, что различия в двух группах значимы, ведь $\varphi^* \cdot \text{Эмп.} = 4,05$.

Вернемся к динамике развития эмоционального компонента коммуникативных навыков обучающихся. Она выше у обучающихся экспериментальной группы. В экспериментальной группе мы целенаправленно развивали эмоциональный компонент коммуникативных навыков. Управление собственными эмоциями предполагает осознание их личностью и контроль за формой их проявления. В коммуникативной деятельности управление своими эмоциями означает контроль своих собственных переживаний и умение понять, правильно интерпретировать эмоции собеседника. Осознание своего эмоционального состояния предполагает умение человека вербализировать свое эмоциональное состояние. Только в этом случае возможно осуществлять контроль над своими эмоциями, что означает способность предвидеть их развитие и понимание факторов, которые могут повлиять на их продолжительность, последствия.

К концу обучения мы наблюдаем эмоциональную устойчивость в коммуникативной деятельности у 57,5% обучающихся экспериментальной группы и 11,67% - контрольной. Для подтверждения значимости различий мы использовали коэффициент углового преобразования Фишера. Поскольку $\varphi^* 1 (57,5\%) = 1,721$; $\varphi^* 2 (11,67\%) = 0,698$, то $\varphi^* \text{ эмп.} = 3,49$.

Таблица 2

Статистический анализ данных на итоговом этапе исследования

| Показатель | ЭГ φ^* | КГ φ^* | $\varphi^* \text{ эмп.}$ |
|------------------------|----------------|----------------|--------------------------|
| Коммуникативные навыки | 1,721 | 0,698 | 3,49 |

На основе результатов исследования можно говорить о том, что снижение тревожности в коммуникативной деятельности, а, соответственно, и изменение уровня развития эмоционального компонента коммуникативных

навыков обучающихся происходит не случайно, а в результате обеспечения психолого-педагогических условий развития коммуникативных навыков обучающихся в процессе активного обучения.

Перейдем к анализу динамики развития самооценочного компонента коммуникативных навыков обучающихся на формирующем этапе эксперимента. Постепенно показатели развития самооценочного компонента коммуникативных навыков повышаются в обеих группах, однако в экспериментальной группе такой рост происходит быстрее.

Разница в уровне развития самооценочного компонента коммуникативных навыков учеников обусловлена, на наш взгляд, особенностями организации коммуникативной деятельности в процессе активного обучения учеников. Так, для развития самооценочного компонента коммуникативных навыков нами целенаправленно использовалась серия упражнений, в которых ученики оценивали свою коммуникативную деятельность и деятельность других. Кроме этого, по окончании каждого занятия ученики давали оценку качества своего общения в группе и имели возможность послушать оценку других.

Итак, по окончании формирующего этапа эксперимента мы наблюдаем более высокие показатели уровня развития самооценочного компонента коммуникативных навыков у обучающихся экспериментальной группы по сравнению с контрольной. Для проверки значимости этих различий в двух группах мы применили коэффициент углового преобразования Фишера. Исходя из того, что $\varphi^* 1 (35\%) = 1,266$, $\varphi^* 2 (11,67\%) = 0,697$, то $\varphi^* \text{ эмп.} = 1,84$. Таким образом, рассчитав критерий φ^* , мы получили результат, по которому $\varphi^* \text{ эмп.} > \varphi^* \text{ кр.}$, а, следовательно, средние показатели уровня развития самооценочного компонента коммуникативных навыков обучающихся выше в экспериментальной группе. Проследим динамику развития коммуникативно-деятельностного компонента, отражающего личностные особенности обучающихся в коммуникативной деятельности. Исследование динамики развития коммуникативно-деятельностного

компонента коммуникативных навыков обучающихся на этапе формирующего эксперимента проводилось с помощью личностного теста-опросника Кеттелла (16P F -опросника) по фактору А.

По окончании формирующего этапа эксперимента высокий уровень развития коммуникативно-деятельностного компонента коммуникативных навыков зафиксировано у 46,67% обучающихся экспериментальной группы и у 8,33% обучающихся контрольной группы.

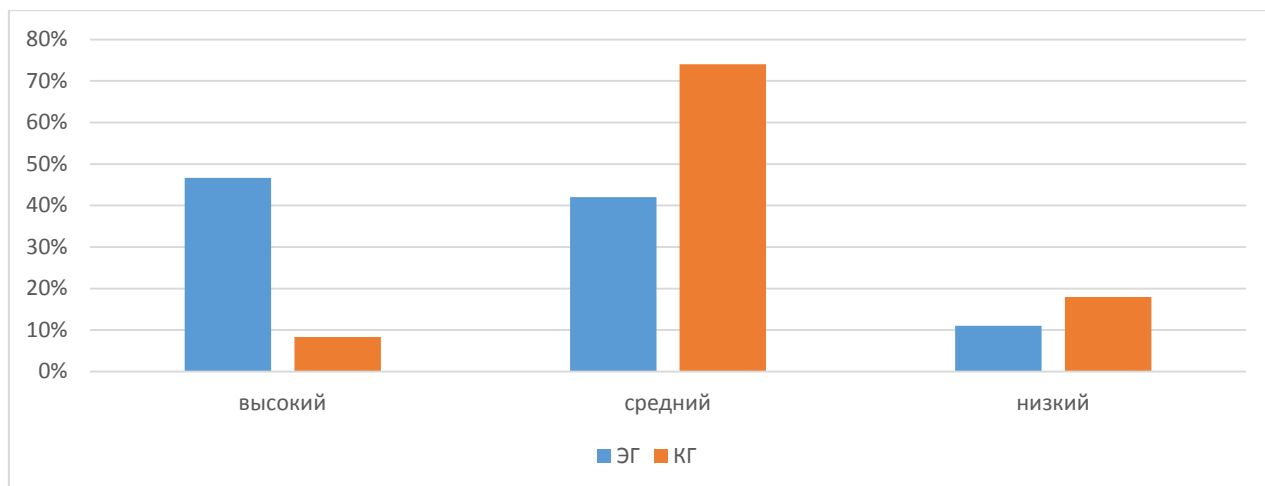


Рис. 5. Процентное распределение испытуемых по уровню сформированности коммуникативно-деятельностного критерия коммуникативных навыков

Коммуникативная деятельность таких обучающихся отличается тем, что при ее организации они являются активными членами группы, не боятся ответственности, проявляют активность в отношениях, стремятся к установлению товарищеских отношений со всеми членами группы. Для установления значимости различий в уровне развития коммуникативно-деятельностного компонента коммуникативных навыков обучающихся контрольной и экспериментальной групп в конце формирующего этапа эксперимента мы применяли критерий φ^* , для расчета которого приняли показатели высокого уровня, так как именно он является положительным при оценке обучающихся как субъектов коммуникативной деятельности. Исходя из того, что $\varphi^* 1 (46,67\%) = 1,505$, $\varphi^* 2 (8,33\%) = 0,584$, то $\varphi^* \text{ эмп.} = 2,68$.

Развитие коммуникативно-деятельностного компонента на этапе формирующего эксперимента происходило при организации коммуникативной деятельности через коммуникативные игры в процессе активного обучения, а положительная динамика уровня развития коммуникативно-деятельностного компонента коммуникативных навыков подтверждает эффективность выбора этого метода.

Таким образом, результаты формирующего этапа эксперимента позволили нам отследить динамику развития каждого структурного компонента коммуникативных навыков обучающихся.

Положительная динамика развития структурных компонентов коммуникативных навыков позволила предположить, что изменения, которые произошли на формирующем этапе эксперимента, касаются и плотности связи между структурными компонентами коммуникативных навыков учеников. С этой целью был проведен повторный корреляционный анализ. Полученные результаты представлены на рисунке 3.

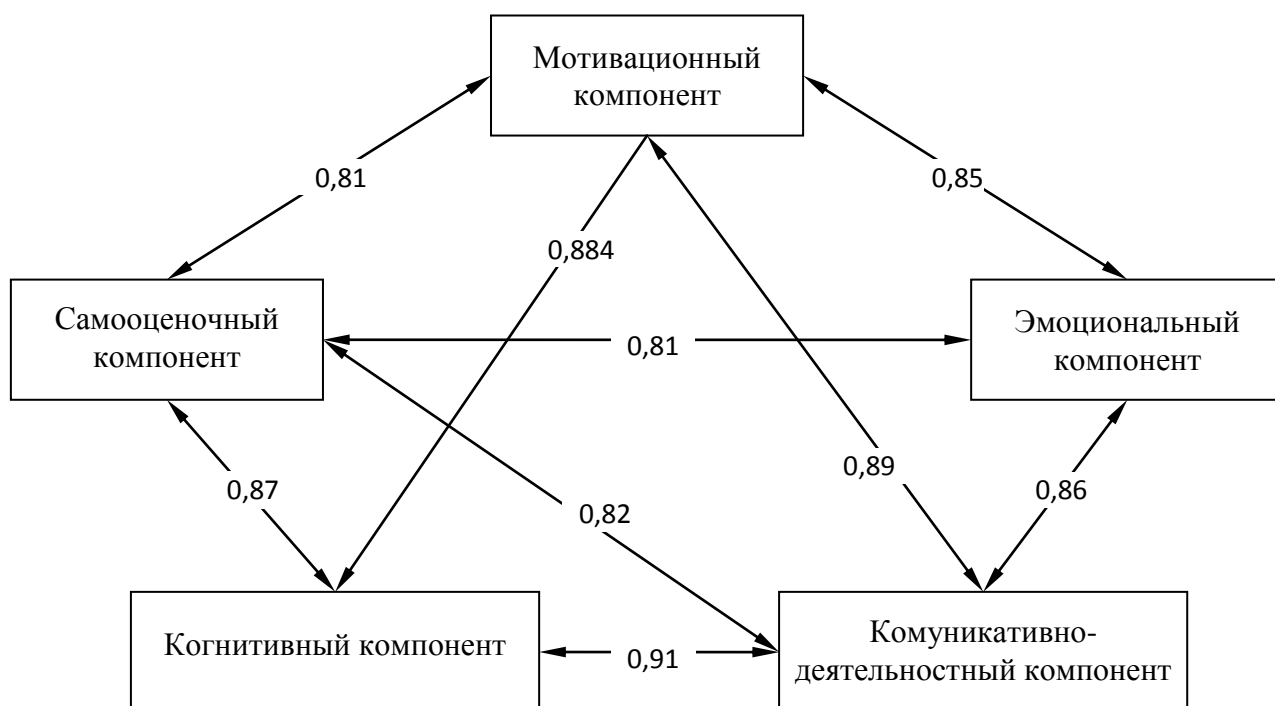


Рис. 6. Корреляционные связи структурных компонентов коммуникативных навыков обучающихся на формирующем этапе эксперимента

Как видно из рисунка 6, по окончании формирующего этапа эксперимента практически все структурные компоненты коммуникативных навыков учеников коррелируют между собой на уровне тесной связи, по уровню развития одного из компонентов коммуникативных навыков обучающихся можно судить об особенностях развития других компонентов.

Перейдем к рассмотрению динамики развития коммуникативных навыков в целом у обучающихся контрольной и экспериментальной групп на формирующем этапе эксперимента.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что динамика развития коммуникативных навыков прослеживалась в обеих группах, но картина этих изменений выглядит по-разному. Можно утверждать, что существует естественная динамика развития коммуникативных навыков обучающихся, но при целенаправленном развитии и активном обучении эта динамика выше.

По окончании формирующего этапа эксперимента в экспериментальной группе у 41,67% учеников наблюдался выше среднего уровень развития коммуникативных навыков, что соответствует их возрастным особенностям и является нормой для данного возраста. У 17,5% обучающихся этого возраста наблюдается средний уровень развития коммуникативных навыков. В контрольной группе показатели развития коммуникативных навыков значительно ниже по сравнению с экспериментальной группой. 33,3% обучающихся контрольной группы достигли высшего среднего уровня развития этих навыков. У 48,3% обучающихся контрольной группы наблюдался средний уровень развития коммуникативных навыков.

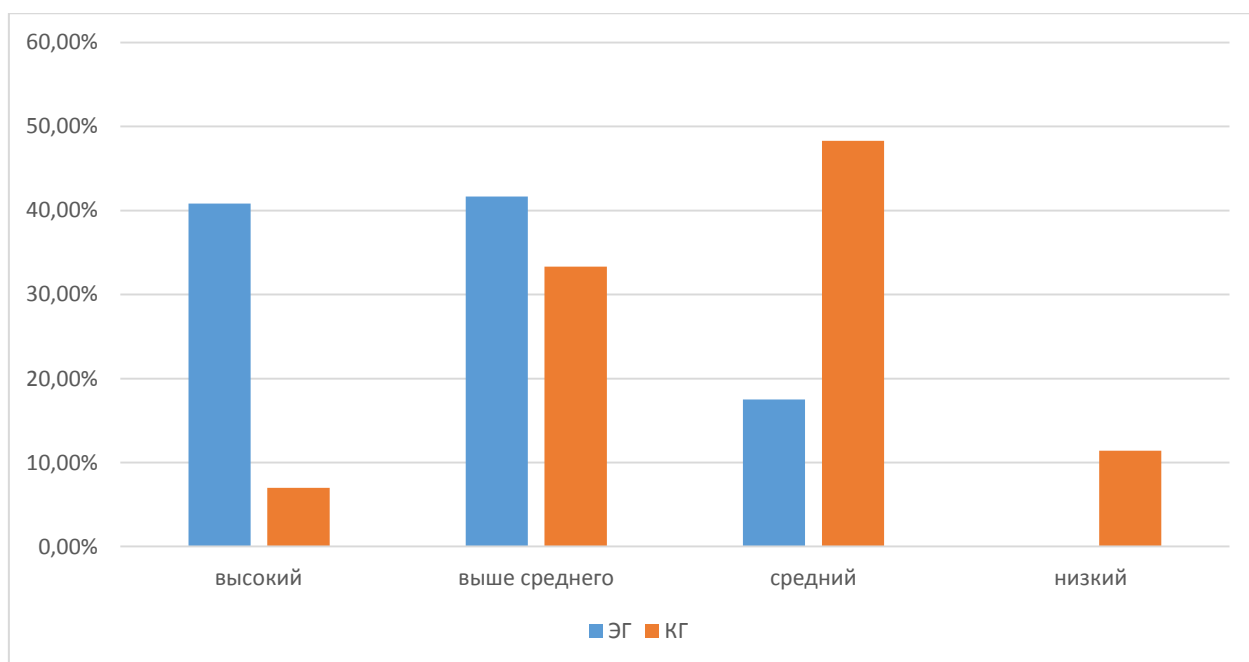


Рис. 7. Уровни коммуникативных навыков обучающихся на итоговом этапе исследования

Более высокие показатели уровня развития коммуникативных навыков обучающихся экспериментальной группы подтверждаются еще и тем, что по окончании формирующего этапа эксперимента 40,83% из них имели высокий уровень развития коммуникативных навыков. В контрольной группе обучающихся с высоким уровнем развития коммуникативных навыков по окончании формирующего этапа эксперимента было 10%. Итак, на основе анализа полученных данных можно констатировать, что по окончании формирующего этапа эксперимента уровень развития коммуникативных навыков выше у обучающихся экспериментальной группы.

Для подтверждения эффективности формирующего этапа эксперимента необходимо доказать, что величины показателей уровней развития коммуникативных навыков учеников контрольной и экспериментальной групп существенно отличаются. Исходя из того, что при анализе динамики развития коммуникативных навыков наблюдались изменения показателей, как в экспериментальной, так и в контрольной группах, мы подвергли математической обработке эмпирические данные обеих групп.

Для сравнения показателей уровней развития коммуникативных способностей учащихся, нами были применены критерий Фишера. Для сравнения мы брали обучающихся, которые должны в конце формирующего этапа эксперимента высокий уровень коммуникативных способностей. Исходя из того, что $\varphi^* 1 (40,83\%) = 1,383$, $\varphi^* 2 (10\%) = 0,644$, то $\varphi^* \text{ эмп.} = 2,29$. Таким образом, рассчитав критерий φ^* , мы получили результат, по которому $\varphi^* \text{ эмп.} > \varphi^* \text{ кр.}$, а, следовательно, средние показатели уровня развития коммуникативных навыков обучающихся выше в экспериментальной группе, различия с контрольной группой являются значимыми. Кроме этого, можно констатировать, что положительная динамика произошла благодаря специально созданным условиям развития коммуникативных навыков в процессе активного обучения.

Исследование открывает перспективу для дальнейшей разработки психолого-педагогических методик, программ, тренингов развития коммуникативных навыков обучающихся.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В рамках данной работы была поставлена цель исследования – определить, теоретически обосновать и выявить возможность использования коммуникативных навыков как средства профилактики конфликтного взаимодействия учащихся по программам среднего профессионального образования. Для достижения поставленной цели были реализованы все задачи исследования. Проведенный нами теоретический анализ показал, что конфликтное поведение в подростковом и юношеском возрасте связано с их возрастными и психологическими особенностями. Поскольку подростки и юноши в большинстве своем не умеют конструктивно решать возникающие конфликты, проявляют конфликтные черты своей личности, актуализируется важность психологического сопровождения развития их личности и отмечается действенность привлечения подростков и юношей к тренинговым формам работы. Также эффективными в работе с подростками и юношами являются учебные, воспитательные методы, метод психологического консультирования.

Эмпирическое исследование было направлено на изучение уровня сформированности коммуникативных навыков обучающихся. В исследовании принимали участие 2 учебные группы ГБПОУ СО «УрТАТиС», по 25 человек каждая – экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ), в возрасте 16-17 лет. Исследуемая возрастная группа относится к старшему подростковому возрасту согласно периодизации, разработанную Д. Б. Элькониным. Нами были выделены критерии, показатели и уровни сформированности коммуникативных навыков.

Для подтверждения гипотезы, эффективности психолого-педагогических условий проводился формирующий эксперимент. В результате, была разработана и апробирована на экспериментальной группе подростков программа по формированию коммуникативных навыков подростков. В данную программу входили, также, педагоги и родители

подростков. Система психолого-педагогических условий была основой данной программы. Для реализации каждого условия применялись методы активного социально-психологического обучения и др. В завершении формирующей работы была проведена контрольная диагностика для дальнейшей проверки эффективности данных условий.

Для подтверждения эффективности программы требовалось обработать данные первичной и контрольной диагностик с помощью описательной статистики, математических методов обработки данных; использовался критерий углового преобразования Фишера (ϕ^*). В результате математической обработки были выявлены значительные сдвиги, статистически значимые различия по заявленным параметрам в экспериментальной группе, что указывало на целенаправленное воздействие на личность извне. В данном исследовании таковым воздействием являлась программа формирования коммуникативных навыков подростков, в основании которой лежат психолого-педагогические условия. Таким образом, можно сделать вывод о том, что психолого-педагогические условия формирования коммуникативных навыков подростков эффективны, что подтверждает гипотезу исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для обучающихся вузов – 4-е изд.- М.: Академический Проект, 2009.-672с.
2. Агеев, В.С. Психология межгрупповых отношений - М.: МГУ, 1993 - 144с.
3. Андреев, В.И. Основы педагогической конфликтологии / В.И. Андреев. - М.: Просвещение, 2005. - 67с.
4. Анн, Л.Ф. Психологический тренинг с подростками. - СПб.: Питер, 2007.-271с.
5. Анцупов, А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе. М., - 2003.- 208 с.
6. Анцупов, А.Я., Шипилов, А.И. Конфликтология: теория, история, библиография. - М., 2010.- 378 с.
7. Баныкина, С.В. Конфликтологическая компетентность педагога. – Астрахань: Волга, 1997. - 169с.
8. Березин, С.В. Психологическая коррекция в условиях межличностного конфликта подростков. – Самара: БАХРАХ-М, 2003. - 124с.
9. Бодалев, А.А. Общая психодиагностика. СПб: Речь, 2011 – 470 с.
10. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 2012. - 446 с. .
11. Васильев, Н.Н. Тренинг преодоления конфликтов. – Спб.: Речь, 2003.-174с.
12. Введение в практическую социальную психологию/ Под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьевой. М.: «Смысл», 1996. 372 с.
13. Вишняков, Н. Ф. Конфликтология : Учеб. Пособие/ Н.Ф. Вишнякова.-3-е изд. – Минск: Университетское, 2002-318с.
14. Возрастная психология в вопросах и ответах: учеб. пособие / Солодилова, О.П. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2010 – 288с.

15. Возрастная психология: Конспект лекций / О.О. Петрова, Т.В. Умнова. – Изд.2-е – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2011 – 224с.
16. Возрастная психология (Развитие ребёнка от рождения до 17 лет) / Кулагина, И.Ю. – М.: Изд-во УРАО, 2009 – 176с.
17. Ворожейкин, И.Е., Кибанов, А.Я., Захаров, Д.К Конфликтология: Учебник для вузов. - М.: Инфра-М., 2000-224с.
18. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: «Педагогика», 1982. 504 с.
19. Ганеева, А.А., Гайнуллина, А.В. Конфликтные ситуации подростков, зависящие от личностных особенностей // Известия самарского научного центра РАН. - Т. 15, №2-4, 2013 – С. 961-963
20. Грецов, А.Г. Тренинг общения для подростков.-СПб.: Питер, 2009.-160с
21. Гришина, Н.В. Психология социального конфликта.- СПб.,2012. - 236с.
22. Дмитриев, А. Р. Конфликтология : Учебное пособие для вузов. – М. : Гардарики, 2013-320с.
23. Егорова, У.Г. Взаимосвязь родительского отношения и конфликтности подростков // Известия самарского научного центра РАН. - Т. 15, №2-4, 2013 – С. 964-968
24. Ежова, Н.Н. Рабочая книга практического психолога. – Изд. 3-е. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005.-264с.
25. Загвязинский, В. И. Социальная педагогика: учебник для академического бакалавриата/ В. И. Загвязинский, О. А. Селиванова; под редакцией В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2017. — 448 с.
26. Игры, обучение, тренинг, досуг... под редакцией В.В. Петрусинского - М.: Новая школа, 1994-286с.
27. Катаева-Венгер, А.А Трудный возраст: подростки сегодня - М.: Владос, 2002. - 364с.

28. Ключева, Н.В., Касаткина, Ю.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. Популярное пособие для родителей и педагогов. - Ярославль, Академия развития, 2011.-456с.
29. Коррекционно-развивающие программы с использованием специального оборудования для детей и подростков: Методическое пособие / Под общей ред. Е.Е. Чепурных. – М. – Ярославль: Центр «Ресурс», 2002.-244с.
30. Козырев, Г.И. Введение в конфликтологию: Учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений.- М. : Гуманит. Изд. Центр Владос, 2011.-176с.
31. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношения в малых группах / Я.Л. Коломинский. // Вопросы психологии. 2000.- №2, - С. 124.
32. Конфликтные дети / Под ред. Е.О. Смирновой, В. М. Холмогоровой. -М.: ЭКСМО, 2010-176с.
33. Конфликты и методы их преодоления: социально-психологический тренинг / Е. А. Осипова, Е. В. Чуменко.-М.:Чистые пруды, 2007.-32с.
34. Корчагина Ю.И. Агрессивные дети// Здоровье детей. Приложение к газете «1 сентября» №2 2008.
35. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М.: «Академический проект», 2000. 432 с.
36. Краковский А.К. О подростках. – М., 1970.
37. Кричевский, Р.Л., Дубовская Е.М. Психология малой группы. Теоретические и прикладные аспекты. - М.: Просвещение, 2013.- 242с.
38. Крутецкий В.А. Психология подростка. – М., 1965.
39. Кулагина, И.Ю., Колюцкий, В.Н. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости. Уч. пособие для вузов. - М.: Сфера, 2001. - 464с.
40. Леонов, Н.И. Конфликты и конфликтное поведение. Методы изучения: Учебное пособие. - СПб.: Питер, 2005. - 240 с:

41. Лисецкий, М.С. Психология межличностного конфликта в старшем школьном возрасте. – Самара: БАХРАХ-М, 1996. -386с.
42. Мириманова М. С. Конфликтология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. — 2-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 320 с.
43. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. Вузов.- 6-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2010.-656с.
44. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: Уч. пособие для обучающихся вузов. - 3-е изд. - М.: Педагогическое общество России, 2012. - 444с.
45. Осипова, А.А. Общая психокоррекция. М.: Просвещение, 2013.- 512с.
46. Практическая психология в тестах, или как понимать себя и других./ Сост. Р.Р. Римская, С.М. Римский - М.: АСТ-ПРЕСС, 2013 - 376с.
47. Психологический тренинг с подростками / А.Г. Грецов.-СПб.: Питер, 2008 -378с.
48. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Пер. с англ. Под общ. ред. А.А. Реана. - СПб.: Питер, 2000. - 616с.
49. Реан, А.А. Агрессия и конфликтность в структуре возбудимой и демонстративной личности // Ананьевские чтения-97 – СПб., СПб ГПУ, 1997.-368с.45
50. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. - М.: Владос, 2008. – 280 с.
51. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. М.: «Просвещение», 1991. 246 с.
52. Сгурская, Л.В. Межличностные взаимоотношения учащихся и их изучение. - Калининград, 2002.-264с.

53. Семенюк, Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции [Текст] / Л.М. Семенюк. - М.: Флинта, - 2005, С. 96 с.
54. Скимова, В. И. Методы диагностики самосознания и личности подростка. М.: Владос, 2007 - 84с.
55. Словарь по социальной педагогике / Автор-составитель Мардахаев Л.В. - М.: Академия, 2002. — 388 с.
56. Фельдштейн, Д.И. Психологические аспекты изучения современного подростка / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии. 2005. - №1. - С. 34-36
57. Черанева, Е.К. Особенности конфликтного поведения подростков разного социометрического статуса в ученической группе // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета - Т. 1, №3, 2008 – С.138-141
58. Батаршев А.В. Диагностика способности к общению / Батаршев А.В. - СПб.: Питер, 2006. - 176 с.
59. Гребень Н.Ф. Психологические тесты для профессионалов / Гребень Н.Ф. - Минск: Современная школа, 2007. - 496 с.
60. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности / Елисеев О.П. - второй изд., Испр. и перераб. - СПб.: Питер, 2008. - (Практикум по психологии).
61. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов: Учебник / О.Ю. Ермолаев. - М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2002. - 336 с. - (Библиотека психолога).

ПРИЛОЖЕНИЕ

Разработка тематического плана по реализации психолого-педагогических условий
формирования коммуникативных навыков подростков

Тематический план по работе с подростками

| Этап, занятие | Цель | Содержание занятия | Ожидаемый результат |
|---|---|---|--|
| <i>Ознакомительный этап</i> Занятие № 1. Знакомство | Цель: включить участников в процесс работы | Упражнения на знакомство: «Полина-пицца-Прага»; установка правил в группе; «Коммуникабельным быть», коллаж «Коммуникация», рефлексия. | Установлен контакт среди участников |
| <i>Основной этап</i> Занятие № 2. | Цель: формировать коммуникативные навыки подростков | Приветствие, упражнение «Я хочу быть коммуникабельным потому что...», «Как здорово мне это удастся», «Визитная карточка», введение портфолио в формирующую работу, рассказ о портфолио, подведение итогов, рефлексия, пополнение портфолио. | Участники овладевают навыком мотивации на активную работу над собой и в группе. Участники приобрели навык презентации себя, развивают навык рефлексии. |
| Занятие № 3. | Цель: формировать коммуникативные навыки подростков | Приветствие, разминка «Парафраз по кругу», упражнение «Я хочу быть коммуникабельным потому что...», «Паровозики», «Адаптация», «Проникнуть в круг». | Участники активно общаются друг с другом, овладевают навыком мотивации на активную работу над собой и в группе. Участники развивают коммуникативные навыки, умение работать в группе занимая |

| | | | |
|--------------|--|---|---|
| | | Подведение итогов занятия, рефлексия, пополнение портфолио. | позиции ведущего и ведомого, развивают навык рефлексии. |
| Занятие № 4. | Цель: формировать коммуникативные навыки подростков | Приветствие, упражнение «Я хочу быть коммуникабельным потому что...», Ролевая игра «Съемки фильма», подведение итогов, рефлексия, пополнение портфолио. | Участники овладевают навыком мотивации на активную работу над собой и в группе. Участники учатся взаимодействовать в группе при реализации общих целей. Развивают навык рефлексии. |
| Занятие № 5. | Цель: формировать коммуникативные навыки подростков | Приветствие, упражнение «Я хочу быть коммуникабельным потому что...», игра «Мафия», подведение итогов, рефлексия, пополнение портфолио. | Участники овладевают навыком мотивации на активную работу над собой и в группе. Участники развивают навык взаимодействия в команде, учатся отстаивать свою точку зрения, развивают практический психологический ум и психологическую сообразительность. Развивают навык рефлексии. |
| Занятий № 6. | Цель: формировать коммуникативные навыки подростков | Приветствие, упражнение «Я хочу быть коммуникабельным потому что...», ролевая игра «Яхта», подведение итогов, рефлексия, пополнение портфолио. | Участники овладевают навыком мотивации на активную работу над собой и в группе. Участники учатся выполнять поставленные задачи, взаимодействовать друг с другом, учатся добиваться своих целей, учатся анализировать и применять психологические особенности людей, раскрывает и убеждается в собственных |

| | | | |
|--------------|--|---|---|
| | | | способностях. Развивают навык рефлексии. |
| Занятие № 7. | Цель: формировать коммуникативные навыки подростков | Приветствие, упражнение «Я хочу быть коммуникабельным потому что...», Дебаты «Владимир Путин», подведение итогов, рефлексия, пополнение портфолио. | Участники овладевают навыком мотивации на активную работу над собой и в группе. Участники учатся обмениваться мнениями, высказывать свою точку зрения, отстаивать свое мнение, разрешать споры. Развивают навык рефлексии. |
| Занятие № 8. | Цель: формировать коммуникативные навыки подростков | Приветствие, упражнение «Я хочу быть коммуникабельным потому что...», Сюжетно-ролевая игра «Необитаемый остров», подведение итогов, рефлексия, пополнение портфолио. | Участники овладевают навыком мотивации на активную работу над собой и в группе. Участники учатся взаимодействовать в команде, разрешать вопросы, споры, совместно выполнять задания, достигать целей, учатся подбирать формы общения в зависимости от особенностей человека, умение находить индивидуальный подход к каждому человеку. Развивают навык рефлексии. |
| Занятие № 9. | Цель: формировать коммуникативные навыки подростков | Приветствие, упражнение «Я хочу быть коммуникабельным потому что...», Полемика на тему «Как сегодняшний подросток может стать руководителем государства», подведение итогов, рефлексия, пополнение портфолио. | Участники овладевают навыком мотивации на активную работу над собой и в группе. Участники активно развивают навык рефлексии, учатся подбирать формы общения в зависимости от особенностей человека, умение находить индивидуальный подход к каждому человеку. |

| | | | |
|---------------|--|---|--|
| Занятие № 10. | Цель: формировать коммуникативные навыки подростков | Приветствие, упражнение «Я хочу быть коммуникабельным потому что...», «австралийский дождь», «На плоту», «Скульптура», «Ведущий телепередачи», «Паутина», подведение итогов, рефлексия, пополнение портфолио. | Участники овладевают навыком мотивации на активную работу над собой и в группе. Участники учатся взаимодействовать в группе, принимать различные позиции и уметь работать в них, развивают навыки общения. Развивают навык рефлексии. |
| Занятие № 11. | Цель: формировать коммуникативные навыки подростков | Приветствие, упражнение «Я хочу быть коммуникабельным потому что...», Дискуссия на тему «Школьная форма оправдана», подведение итогов, рефлексия, пополнение портфолио. | Участники овладевают навыком мотивации на активную работу над собой и в группе. Участники учатся обмениваться мнениями, высказывать свою точку зрения, отстаивать свое мнение, разрешать споры. Развивают навык рефлексии. |
| Занятие № 12. | Цель: формировать коммуникативные навыки подростков | Приветствие, упражнение «Я хочу быть коммуникабельным потому что...», ситуационно-ролевая игра «Кристалл власти», подведение итогов, рефлексия, пополнение портфолио. | Участники овладевают навыком мотивации на активную работу над собой и в группе. Участники учатся принимать решения, брать ответственность на себя за себя и за других, учатся работать в одной команде, выполнять общие цели. Развивают навык рефлексии. |
| Занятие № 13. | Цель: формировать коммуникативные навыки подростков | Приветствие, упражнение «Я хочу быть коммуникабельным потому что...», Круглый стол на тему: «Проблема | Участники овладевают навыком мотивации на активную работу над собой и в группе. Участники активно развивают навык рефлексии, учатся |

| | | | |
|---------------------|---|--|---|
| | | взаимоотношений детей и родителей», подведение итогов, рефлексия, пополнение портфолио. | подбирать формы общения в зависимости от особенностей человека, умение находить индивидуальный подход к каждому человеку, учатся обмениваться мнениями, высказывать свою точку зрения, отстаивать свое мнение, разрешать споры. |
| Занятие № 14. | Цель: формировать коммуникативные навыки подростков | Приветствие, упражнение «Я хочу быть коммуникабельным потому что...», ролевая игра «Судебное заседание», подведение итогов, рефлексия, пополнение портфолио. | Участники овладевают навыком мотивации на активную работу над собой и в группе. Участники учатся обмениваться мнениями, высказывать свою точку зрения, отстаивать свое мнение, разрешать споры. Развивают навык рефлексии. |
| Занятие № 15. | Цель: формировать коммуникативные навыки подростков | Приветствие, упражнение «Я хочу быть коммуникабельным потому что...», деловая игра «Кораблекрушение», подведение итогов, рефлексия, пополнение портфолио. | Участники овладевают навыком мотивации на активную работу над собой и в группе. Участники учатся принимать решения, брать ответственность на себя, работать в команде выполняя общие цели, умение находить индивидуальный подход к каждому человеку, учатся обмениваться мнениями, высказывать свою точку зрения, отстаивать свое мнение, разрешать споры. Развивают навык рефлексии. |
| Заключительный этап | Цель: закрепить приобретенные навыки, умения, | Приветствие, упражнение «Я хочу быть | Участники приобрели навык мотивации себя, навык рефлексии. |

| | | | |
|---------------|------------------------------------|--|---|
| Занятие № 16. | рефлексия полученного опыта. | коммуникабельным потому что...», коллективное творческое дело «Социальный проект», анализ портфолио, завершение работы. | Участники научились взаимодействовать в команде, брать ответственность на себя, реализовывать разные роли в группе, умение анализировать и применять психологические особенности людей, умение ставить себя на место другого человека в тех или иных ситуациях, научились распределять обязанности в зависимости от индивидуальных особенностей личности, научились быстро подобрать форму общения в зависимости от особенностей окружающих людей, стали более общительными, научились отстаивать свое мнение и убеждать в нем окружающих. |
|---------------|------------------------------------|--|---|

Таблица 2.2. Тематический план работы с педагогами

| Занятие | Цель задачи | Содержание занятия | Ожидаемый результат |
|---------|--|--|--|
| № 1. | <p>Цель: научить педагогов позитивному подкреплению коммуникативной активности подростка.</p> <p>Задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ознакомить педагогов с понятием коммуникативные качества, коммуникативные навыки подростков, с процессом становления коммуникативных навыков; ознакомить с процессом подкрепления коммуникативной активности со стороны педагогов. 2. Ознакомить педагогов с методами активного социально-психологического обучения. 3. Показать эффективность воздействия таких методов на процесс формирования коммуникативных навыков подростка. 4. Практически применить одну из форм метода на примере коллектива педагогов. | Семинар-практикум: методы активного социально-психологического обучения в процессе формирования коммуникативных навыков подростка. | <p>Коллектив педагогов ознакомился с основными понятиями коммуникация и коммуникативные навыки, процессом подкрепления коммуникативной активности подростка со стороны педагогов. Педагоги ознакомились с методами активного социально-психологического обучения, которые применимы в рамках урока (игровые методы, дискуссионные методы). Увидели значимость данные методов для формирования коммуникативных навыков подростка. Педагоги научились применять данные методы с целью подкрепления коммуникативной активности подростка.</p> |

| | | | |
|---------|---|---|--|
| № 2. | <p>Цель: научить педагогов позитивному подкреплению коммуникативной активности подростка.</p> <p>Задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Обсудить проблему похвалы подростка. 2. Привести примеры правильной и неправильной похвалы. 3. Обсудить критерии правильной похвалы. 4. Практически применить данные критерии. | Круглый стол: Как правильно хвалить ребенка | Педагоги включились в проблему похвалы. Активно приводят примеры правильной и неправильно похвалы, ознакомились с критериями правильной похвалы подростка, научились с помощью похвалы подкреплять коммуникативную активность подростка. |
| № 3. | <p>Цель: научить педагогов позитивному подкреплению коммуникативной активности подростка.</p> <p>Задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Выяснить методы создания ситуации успеха педагогами на уроках. 2. Обсудить семь способов создания ситуации успеха на уроках. 3. Практически применить данные способы. | Круглый стол: семь способов создания ситуации успеха на уроке. | Педагоги поделились своим опытом в создании ситуации успеха на уроке, узнали о семи способах создания ситуации успеха, научились с помощью данных способов подкреплять коммуникативную активность подростка. |

Таблица 2.3. Тематический план по работе с родителями подростков

| Занятие | Цель задачи | Содержание занятия | Ожидаемый результат |
|---------|--|---|---|
| №1. | <p>Цель: научить родителей подростков позитивному подкреплению коммуникативной активности подростков.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ознакомить родителей с особенностями подросткового возраста, ценностными ориентациями подростков. 2. Раскрыть методы эффективного взаимодействия с подростком. 3. Ознакомить родителей с понятием коммуникации, с процессом становления коммуникативных навыков; ознакомить с процессом подкрепления коммуникативной активности со стороны родителей. | <p>Семинар: Подросток. Особенности подросткового возраста. Пути взаимодействия. Коммуникация.</p> | <p>Родители ознакомились с особенностями подросткового возраста, с методами эффективного взаимодействия с подростками. Родители узнали о коммуникации в подростковом возрасте, с основными понятиями коммуникативных навыков, процессом подкрепления коммуникативной активности подростка со стороны родителей.</p> |
| № 2. | <p>Цель: научить родителей подростков позитивному подкреплению коммуникативной активности подростков.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Обсудить проблему похвалы подростка. 2. Привести примеры правильно и неправильно похвалы. 3. Обсудить критерии правильной похвалы. 4. Практически применить данные критерии. | <p>Семинар-практикум: Как правильно хвалить ребенка</p> | <p>Родители включились в проблему похвалы. Активно приводят примеры правильной и неправильно похвалы, ознакомились с критериями правильной похвалы подростка, научились с помощью похвалы подкреплять коммуникативную активность подростка.</p> |

| | | | |
|------|--|--|--|
| № 3. | <p>Цель: научить родителей подростков позитивному подкреплению коммуникативной активности подростков.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Обсудить проблему критики подростка. 2. Привести примеры правильной и неправильной критики. 3. Обсудить критерии правильной критики. 4. Практически применить данные критерии. | Семинар-практикум: как правильно критиковать ребенка | Родители включились в проблему критики. Активно приводят примеры правильной и неправильно критики, ознакомились с критериями правильной критики подростка, научились с помощью правильно построенной критики подкреплять коммуникативную активность подростка. |
|------|--|--|--|